



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL

SANDRA TRÍCIA BATICAM

**A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNILAB
PARA A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DA GUINÉ-BISSAU**

Londrina
2025

SANDRA TRÍCIA BATICAM

**A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNILAB
PARA A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DA GUINÉ-BISSAU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Serviço Social e Política Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Pires Rocha

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S219a BATICAM, SANDRA TRÍCIA .
A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNILAB PARA A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DA GUINÉ-BISSAU / SANDRA TRÍCIA BATICAM. - Londrina, 2025.
123 f.

Orientador: ANDREA PIRES ROCHA.
Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, 2025.
Inclui bibliografia.

1. ASSISTENCIA ESTUDANTIL - Tese. 2. GUINÉ BISSAU - Tese. 3. UNILAB - Tese. 4. COOPERAÇÃO INTERNACIONAL - Tese. I. PIRES ROCHA, ANDREA. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. III. Título.

CDU 36

SANDRA TRÍCIA BATICAM

**A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNILAB
PARA A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DA GUINÉ-BISSAU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Serviço Social e Política Social.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Pires Rocha
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Ricardino Jacinto Dumas Teixeira
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 27 de fevereiro de 2025.

Dedico este trabalho à memória do meu pai,
Julião Domingos Baticam, e da minha querida
avó, Teresa Indequê (Trícia).

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa vai além de um esforço individual para compreender a importância da política de assistência estudantil da UNILAB. Ela também é resultado de colaborações e contribuições. Sendo assim, expresso minha gratidão às seguintes pessoas.

Meus sinceros agradecimentos ao meu pai, Julião Domingos Baticam (*in memoriam*), e à minha mãe, Margarida Rodrigues Baticam, pelo apoio incondicional, pela força e por serem meu maior suporte e inspiração ao longo desta jornada acadêmica. Minha eterna gratidão por tudo o que fizeram por mim!

Agradeço, com muito carinho, as minhas queridas avós, Teresa Indequê (Trícia) (*in memoriam*) e Maria de Fátima Gomes Pires, pela educação, ensinamentos e pelos valores que transmitiram, os quais levarei comigo por toda a vida.

De forma especial, agradeço ao meu padrinho (tio), Rómulo Claudemil Gomes Pires, por toda ajuda e motivação que me proporcionou.

Aos meus tios, Félix Domingos Baticam e Carlos Alberto Pires de Almeida, à minha tia, Maria João Rodrigues, às minhas irmãs, Jurema Mayara Baticam e Charlene Badjiamar Rodrigues Baticam, ao meu irmão, Detenglon Hervé Baticam, ao meu querido sobrinho, Lian Baticam Moreno Silva, e a toda a minha família, pela força e motivação constante.

Gostaria de agradecer ao Professor Doutor Ricardino Jacinto Dumas Teixeira, meu orientador na graduação, Bacharelado em Humanidades e Licenciatura em Sociologia, cuja orientação foi de enorme importância para minha formação acadêmica, tornando-se uma grande referência para mim. Sou grata por tudo o que aprendi com você!

Expresso minha profunda gratidão à Professora Doutora Andréa Pires Rocha, minha orientadora de mestrado, pela amizade, orientação e valiosas contribuições que enriqueceram esta dissertação.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Ricardino Jacinto Dumas Teixeira e Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral, pelas avaliações, sugestões e considerações apresentadas durante a banca de qualificação e a defesa da dissertação.

Ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina (PPGSER/UEL), pela oportunidade de realizar o mestrado. Da mesma forma, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudo.

Meus agradecimentos aos estudantes guineenses da UNILAB que participaram desta pesquisa, cujas respostas, fornecidas através do formulário digital do *Google Forms*, foram

essenciais para a realização deste estudo. Enfim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para concretização deste trabalho.

Esta dissertação não é apenas minha, mas nossa, dos estudantes da Guiné-Bissau e de todos aqueles que defendem as Políticas de Ações Afirmativas para garantir a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas universidades públicas.

Sandra Trícia Baticam

RESUMO

BATICAM, Sandra Trícia. **A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNILAB PARA A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DA GUINÉ-BISSAU**. 2025. 123f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2025.

Este trabalho tem como objetivo analisar a importância das ações do Programa de Assistência ao Estudante (PAES) na garantia da permanência de estudantes guineenses na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). A política de assistência estudantil, compreendida como um conjunto de princípios e diretrizes voltados à implementação de ações que garantam o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos de graduação dos estudantes no ensino superior, exerce uma função fundamental na promoção da inclusão social e no fortalecimento do direito à educação superior, especialmente no âmbito da cooperação internacional. O trabalho se justifica pela sua importância no campo das Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em políticas de assistência estudantil, partindo de reflexões sobre a garantia do direito à educação superior em um programa de cooperação internacional, colocando estudantes guineenses como sujeitos da pesquisa, os quais apresentaram suas percepções sobre o Programa de Assistência ao Estudante da UNILAB. Para a coleta de dados da pesquisa, foi realizada uma pesquisa de campo na UNILAB, no Ceará, em agosto e setembro de 2024, aplicando os questionários por meio de um formulário digital do *Google Forms*, enviados por *e-mail* aos 698 estudantes guineenses matriculados nos cursos de graduação presencial, e obteve a resposta de 100 estudantes. Os resultados da pesquisa revelaram que o PAES, embora não atenda completamente às necessidades de permanência dos estudantes na universidade, desempenha um papel importante ao garantir parcialmente essas condições e contribuir para a redução das desigualdades socioeconômicas dos estudantes guineenses, por meio da concessão de diferentes modalidades de auxílios. Porém, a pesquisa concluiu que ainda está muito longe do Estado brasileiro garantir assistência estudantil capaz de garantir a permanência efetiva das/dos estudantes guineenses. Pois, as respostas dos estudantes participantes evidenciaram lacunas significativas, como a insuficiência dos valores dos auxílios, a falta de assistência adequada à saúde, questões relacionadas à integração, moradia, alimentação, racismo, preconceito, entre outros aspectos. Neste caso, cabe também a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAE) buscar meios para aprimorar sua política de assistência estudantil interna. Ao final da escrita da dissertação, a universidade havia aprovado recentemente a Portaria nº 174, de 15 de janeiro de 2025, que aprimora e reformula sua política com o objetivo de torná-la mais eficaz e inclusiva, indo ao encontro da Política Nacional de Assistência Estudantil, aprovada em 2024, importante conquista da luta pelo direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

Palavras-chave: Assistência Estudantil; UNILAB, Guiné-Bissau; Cooperação Internacional; Ensino Superior.

ABSTRACT

BATICAM, Sandra Trícia. **THE IMPORTANCE OF UNILAB'S STUDENT ASSISTANCE POLICY FOR THE RETENTION OF STUDENTS FROM GUINEA-BISSAU**. 2025. 123f. Dissertation (Master's in Social Work and Social Policy) – Center of Applied Social Studies State University of Londrina, Paraná, 2025.

This study aims to analyze the importance of the actions of the Student Assistance Program (PAES) in ensuring the retention of Guinean students at the University for International Integration of the Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB). Student assistance policy, understood as a set of principles and guidelines aimed at implementing actions that guarantee access to, retention in, and completion of undergraduate courses in higher education, plays a fundamental role in promoting social inclusion and strengthening the right to higher education, especially within the scope of international cooperation. The relevance of this study lies in its contribution to the field of Human and Social Sciences, with an emphasis on student assistance policies. It is based on reflections regarding the guarantee of the right to higher education within an international cooperation program, focusing on Guinean students as research subjects who shared their perceptions of the Student Assistance Program at UNILAB. For data collection, a field study was conducted at UNILAB, in Ceará, during August and September 2024. Questionnaires were distributed via a digital Google Forms survey sent by email to the 698 Guinean students enrolled in on-campus undergraduate programs, resulting in responses from 100 students. The research findings revealed that, although PAES does not fully meet all the needs required for student retention at the university, it plays an important role in partially ensuring these conditions and contributes to reducing the socioeconomic inequalities faced by Guinean students through the provision of various types of financial aid. However, the study concludes that the Brazilian state is still far from guaranteeing student assistance capable of effectively ensuring the permanence of Guinean students. The responses from participants highlighted significant gaps, such as the inadequacy of the aid amounts, lack of proper health care support, issues related to integration, housing, food, racism, prejudice, among other concerns. In this regard, it is also the responsibility of the Office of Affirmative Policies and Student Affairs (PROPAE) to seek ways to improve its internal student assistance policies. At the time of writing this dissertation, the university had recently approved Ordinance No. 174, dated January 15, 2025, which enhances and reforms its student assistance policy, aiming to make it more effective and inclusive. This new policy aligns with the National Student Assistance Policy, approved in 2024 – an important achievement in the ongoing struggle for the right to free, quality public education.

Key-words: Student Assistance; UNILAB; Guinea-Bissau; Internacional Cooperation; Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Guiné-Bissau.....	26
Figura 2 - Organograma da PROPÆ	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Cursos dos/as participantes da pesquisa	82
Gráfico 2 – <i>Campi</i> onde os participantes estudam	83
Gráfico 3 – Renda média da família dos estudantes em Guiné-Bissau	88
Gráfico 4 – Valores dos salários dos pais dos estudantes.....	89
Gráfico 5 – Estado Civil dos estudantes	90
Gráfico 6 – Inserção dos estudantes no Programa de Assistência Estudantil.....	91
Gráfico 7 – Auxílios recebidos pelos estudantes	92
Gráfico 8 – Avaliação do Programa de Assistência ao Estudante.....	93
Gráfico 9 – Avaliação sobre a assistência à saúde do estudante.....	97
Gráfico 10 – Violências sofridas pelos/as estudantes no Brasil.....	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados dos estudantes da UNILAB	60
Tabela 2 – Local de nascimento das/dos estudantes.....	84
Tabela 3 - Identidade étnica das/dos participantes	85
Tabela 4 – Profissão dos pais dos estudantes	86
Tabela 5 – Profissão dos pais dos estudantes	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Institutos e cursos da UNILAB	59
Quadro 2 – Modalidades dos Auxílios do PAES – UNILAB até 2024	75
Quadro 3 – Modalidades dos Auxílios do PAES – UNILAB a partir de 2025.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Agência Brasileira de Cooperação
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BM	Banco Mundial
CDHAA	Coordenação de Direitos Humanos e Ações Afirmativas
CENFA	Centro de Formação Administrativa
CEP-UEL	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina
COEST	Coordenação de Políticas Estudantis
CONSUNI	Conselho Universitário
COSAPE	Comissão de Seleção e de Acompanhamento de Permanência ao Estudante
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DA	Diretórios Acadêmicos
DAE	Departamento de Assistência ao Estudante
DAN	Divisão de Alimentação e Nutrição
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DF	Distrito Federal
DIASE	Divisão de Assistência à Saúde do Estudante
ENA	Escola Nacional de Administração
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
ENS	Escola Nacional de Saúde
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUNCAP	Fundação Cearense de Pesquisa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IBEAA	Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INAFOR	Instituto de Formação Técnica e Profissional
INDE	Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

MING	Movimento para a Independência Nacional da Guiné
MRE	Ministério de Relações Exteriores
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização da Nações Unidas
OUA	Organização da Unidade Africana
PAES-UNILAB	Programa de Assistência ao Estudante da UNILAB
PAIGC	Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PEO	Plano Estratégico e Operacional
PET	Programa de Educação Tutorial
PIB	Produto Interno Bruto
PIBEAC	Programa de Bolsa de Extensão Arte e Cultura
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIDE	Polícia Internacional de Defesa do Estado
PMB	Programa Bolsa Monitoria
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil (2007; 2010)
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil (2024)
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGSR/UEL	Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social d Universidade Estadual de Londrina
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPAAE	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis
PRP	Programa Residência Pedagógica
ProUni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SAB	Setor Autônomo de Bissau
SECRAIGI	Secretaria de Registro Acadêmico, Arquivo e Gestão da Informação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada

SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAC	Universidade Amílcar Cabral
UCB	Universidade Colinas de Boé
ULG	Universidade Lusófona da Guiné
UEL	Universidade Estadual de Londrina
ULHT	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNTG	União Nacional dos Trabalhadores da Guiné

Sumário

1.	INTRODUÇÃO.....	19
2.	CONTEXTO HISTÓRICO DA COOPERAÇÃO ENTRE O BRASIL E GUINÉ-BISSAU NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR.....	25
	2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E SOCIAL DA GUINÉ-BISSAU.....	25
	2.2 SISTEMA DE EDUCAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU E O ENSINO SUPERIOR.....	27
	2.2.1 Educação anterior à colonização e educação colonial.....	28
	2.2.2 Educação para a luta de libertação e independência nacional.....	34
	2.2.3 Ensino Superior em Guiné-Bissau.....	40
	2.3 COOPERAÇÃO ENTRE BRASIL E GUINÉ-BISSAU NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR.....	48
	2.4 HISTÓRICO DE CRIAÇÃO DA UNILAB.....	55
3.	POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL E A SUA EFETIVAÇÃO NA UNILAB.....	61
	3.1 HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL.....	62
	3.2 PROGRAMA DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL DA UNILAB.....	73
4.	PERCEPÇÃO DOS/AS ESTUDANTES GUINEENSES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNILAB.....	80
	4.1 METODOLOGIA E OS PERCALÇOS NO CAMINHO.....	80
	4.2 PERFIL GERAL DAS/DOS ESTUDANTES QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO.....	83
	4.3 CHEGADA NA UNILAB E DESAFIOS PARA PERMANÊNCIA.....	90
	4.4 DESEMPENHO ACADÊMICO, INTEGRAÇÃO E VIOLÊNCIAS.....	99
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
6.	REFERÊNCIAS.....	110

1. INTRODUÇÃO

A Guiné-Bissau, país situado na costa ocidental do continente africano, pertencia ao Reino de Kaabú, parte do Império do Mali, fundado no século XIII, habitado pelos diversos grupos étnicos que tinham suas estruturas sociais, políticas, culturais e educacionais. No que se refere a educação nesse período, é que não existia um sistema educativo formal. Mas o processo de ensino e aprendizagem era baseado na tradição oral africana¹, e envolvia a assimilação de conhecimentos e normas de comportamento por meio da vivência na família e na comunidade, e da escuta das narrativas dos mais velhos, entre outras práticas (CÁ, 1999).

A partir do século XV, o país foi brutalmente invadido e ocupado pelos colonizadores portugueses por várias décadas. Essa invasão causou diversas transformações, inclusive na forma de educar. De acordo com Teixeira (2015), a educação colonial era restrita as necessidades do Estado colonizador, sobretudo, nas grandes cidades. O sistema de educação colonial, apoiado pelas missões católicas, distinguia dois grupos sociais: o grupo dos “assimilados”, católicos, urbanizados, na sua maioria portugueses e seus descendentes africanos; e o grupo dos “indígenas”, grupos étnicos, rurais. A maioria dos guineenses, chamados de indígenas pelo regime colonial, estava fora do sistema educativo, considerados povos sem direito à escolarização e à instrução.

Segundo Mbembe (2018), a colonização tem sido uma das maneiras através das quais se manifestou a pretensão da Europa ao domínio universal. Ou seja, colonização foi uma forma de poder constituinte, cuja relação com as populações e com o território associou, de maneira inédita na história humana. Rocha (2024) aponta que no caso do colonialismo português, que impetrou por três séculos o sequestro dos corpos africanos para escravização no continente americano, ganha novas nuances,

[...] a Europa toda se voltava ao potencial lucrativo do continente africano, substituindo o tráfico negreiro e a escravidão pela exploração das riquezas naturais e das pessoas negras em seus próprios territórios. Em síntese, a opressão do colonialismo português sobre Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe é fortalecida após a independência do Brasil e legitimada na Conferência de Berlim, ocorrida em 1884, quando países tais como Inglaterra, França, Holanda, Bélgica também se interessam em regulamentar as suas invasões e ocupações no continente

¹A tradição oral africana é um conjunto de práticas culturais que envolvem a transmissão de conhecimentos, histórias, mitos, lendas, ensinamentos, sabedoria e valores de geração em geração por meio da fala. Ao invés de ser registrada por escrito, essa tradição é passada de forma verbal, frequentemente por contadores de histórias, anciãos ou sábios dentro de uma comunidade. Esse tipo de tradição é muito rica e variada em toda a África, refletindo a diversidade cultural do continente. A tradição oral inclui não apenas narrativas e histórias, mas também poemas, canções, provérbios e rituais. Além disso, serve como um meio de educação, mantendo vivos os costumes, a história e as identidades culturais de diferentes povos africanos.

africano [...] (ROCHA, 2024, p. 47).

Com o propósito terminar com a exploração, opressão e a política de separação racial e étnica, surgiram no século XX, movimentos de luta pela libertação em diferentes países africanos, dentre eles, Guiné-Bissau, em defesa da descolonização e independência nacional. Depois de uma grande mobilização dos grupos étnicos nas zonas rurais, em 1960, o Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC) iniciou a luta de libertação contra o regime colonial. Após a luta, o partido proclamou a independência unilateral, em 24 de setembro de 1973, porém a independência foi reconhecida por Portugal, em 10 de setembro de 1974 (TEIXEIRA, 2015).

Neste sentido, é importante salientar que a construção do Estado Democrático de Direitos é recente. Nos pós independência, houve a necessidade da elaboração de legislações nacionais, tal como, a busca de estrutura para a construção de políticas sociais garantidoras de direitos. Portanto, ao se analisar a realidade dos países africanos que foram colonizados por Portugal, é preciso tecer observações que se mostram no campo das relações estruturais e superestruturais. Rocha (2024) ao pesquisar a questão do Brasil, de Angola e Moçambique, refere que,

No contexto de reflexões mais estruturais observamos os impactos do colonialismo, neocolonialismo e neoliberalismo no que se refere a garantia ou violação dos direitos. Além disso, os rebatimentos da crise do capital não compõem apenas a realidade brasileira, mas a realidade global (HARVEY, 2011; MOTA, 2012; WACQUANT, 2013), agravando cada dia mais as expressões da questão social e atingindo as condições de vida da classe trabalhadora, que sofre determinantes diretos no que se refere à relação dialética entre questão de classe, questão racial e questão de gênero, como reflete Davis (2018). Portanto, constatamos que, como no Brasil, a realidade de Angola, Moçambique e Portugal também é delineada por esses determinantes econômicos e sociais que, por sua vez, podem fragilizar os sistemas de proteção de direitos voltados à infância e à juventude (ROCHA, 2024, p. 85).

Elementos esses que também repercutem na vida da população da Guiné-Bissau. No caso desta pesquisa, a questão do direito à educação é a grande preocupação. Observa-se que o acesso à educação em Guiné-Bissau vivencia inúmeros desafios, pois além de manter resquícios do modelo colonial, ainda sofre dificuldades no que se refere a garantia de educação universal, pública e de qualidade. De acordo com a Constituição da República de Guiné-Bissau, no seu Art. 49º, estabelece que,

1- Todo o cidadão tem o direito e o dever da educação. 2- O Estado promove gradualmente a gratuidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino. 3- É garantido o direito de criação de escolas privadas e cooperativas. 4- O ensino público não será confessional (GUINÉ-BISSAU, 1996, p. 13).

Na prática, isso não é verificado, pois o Estado da Guiné-Bissau não consegue promover, de forma gradual, a gratuidade e a igualdade de acesso de todos os cidadãos aos diferentes níveis de ensino, em virtude de baixo investimento na educação, especialmente no ensino superior. As instituições universitárias enfrentam grandes dificuldades para funcionar adequadamente. As universidades públicas não são gratuitas e não possuem políticas de assistência estudantil para garantir a permanência de estudantes de baixa renda. Esses e outros fatores impulsionam os estudantes da Guiné-Bissau a recorrer a bolsas de estudo em outros países.

Em relação à minha trajetória educacional, estudei apenas em escolas privadas, o que me proporcionou oportunidades de aprendizado enriquecedoras. Após concluir o ensino médio, em 2014, ingressei na Universidade Lusófona da Guiné (ULG), onde iniciei o curso de Relações Internacionais. Contudo, acabei trancando o curso e decidi dedicar-me ao estudo da língua inglesa, com o objetivo de estudar em uma universidade internacional e obter uma formação de qualidade. Essa decisão foi motivada pelas grandes dificuldades enfrentadas pelas universidades públicas e privadas da Guiné-Bissau.

Em 2016, ingressei na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), por sua missão de promover a integração entre os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), sua política de inclusão social e pela qualidade e gratuidade do ensino superior. Essa escolha reflete não apenas a busca por melhores condições de ensino, mas também o desejo de contribuir para a melhoria do sistema educativo da Guiné-Bissau. Minha experiência pessoal reforça a relevância desta pesquisa, que aborda a importância da política de assistência estudantil da UNILAB para permanência de estudantes da Guiné-Bissau. Esta dissertação representa não apenas uma pesquisa acadêmica para a obtenção do título de Mestra em Serviço Social e Política Social, mas também um compromisso com a defesa das Ações Afirmativas prestadas pelo Programa de Assistência ao Estudante – PAES.

Por tudo isso, o Brasil se torna uma opção importante para os jovens guineenses pois, a existência da UNILAB garante ensino superior público e gratuito. E, como grande parte dos estudantes vindos de Guiné Bissau provém de famílias em condições socioeconômicas desfavoráveis, muitos deles dependem de políticas que garantem sua permanência no Brasil. A política de assistência estudantil vem sendo discutida como mecanismo para garantir a permanência dos estudantes de baixa renda e o seu sucesso nas Instituições de Ensino Superior. Este debate no Brasil realça questões como moradia, alimentação, manutenção, meios de

transporte e saúde como essenciais para garantir a permanência desses estudantes nas Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2008).

De acordo com Semedo (2009), o Brasil através da Cooperação Sul-Sul, mantém acordos de cooperação com vários países, que inclui os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), em especial a Guiné-Bissau. Esta cooperação abrange diversas frentes, incluindo a área da educação criando oportunidades para formação superior dos estudantes guineenses. Foi neste contexto que surgiu a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), uma universidade voltada à Comunidade de Países de Língua Portuguesa – CPLP. A UNILAB é uma instituição autárquica, pública federal de ensino superior, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com sede na cidade de Redenção, no Ceará, criada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010 (UNILAB, 2010).

Desde o início do seu funcionamento, em 2011, recebeu um número significativo de estudantes internacionais oriundos dos países membros da CPLP, incluindo os de famílias de baixa renda, cuja permanência na UNILAB sem um auxílio pode estar comprometida. Sob essa perspectiva, o trabalho problematiza e transforma a questão em objeto de estudo: qual é a importância da política de assistência ao estudante para a permanência dos/as estudantes guineenses na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB? Esta é a questão que serviu de base para análise do trabalho.

Para tecer reflexões sobre isso, é importante considerar que a Política de Assistência Estudantil é um conjunto de princípios e diretrizes que conduzem a implantação de ações que garantam o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação dos estudantes no ensino superior. Isso se dá do ponto de vista de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras (FONAPRACE, 2012).

Por isso, o objetivo geral da pesquisa foi analisar a importância das ações do Programa de Assistência ao Estudante (PAES) na garantia da permanência de estudantes guineenses na UNILAB. Os objetivos específicos foram: Apresentar as fragilidades do sistema de educação superior em Guiné-Bissau; Resgatar o histórico da cooperação entre o Brasil e a Guiné-Bissau no âmbito do ensino superior; Relatar o histórico de criação da UNILAB; Descrever a política de assistência estudantil no Brasil e a sua efetivação na UNILAB; Conhecer a percepção dos/as estudantes guineenses sobre a importância da assistência estudantil para sua permanência na UNILAB.

A escolha do tema deu-se pela sua relevância quanto à inclusão socioeconômica dos

estudantes guineenses na UNILAB, preocupando com a sua permanência na instituição de ensino em estudo. Essa preocupação surge ao perceber que estes discentes vêm de estruturas familiares de baixa renda para uma sociedade e culturas diferentes. Outra justificativa para a escolha do tema é minha própria experiência durante a graduação na UNILAB. Sendo também beneficiária dessa política por meio do Programa de Assistência ao Estudante (PAES), pude perceber sua importância, pois o programa visa garantir o acesso e a permanência de estudantes guineenses, cabo-verdianos, angolanos, são-tomenses, moçambicanos, brasileiros e timorenses em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Esses fatores foram determinantes para minha escolha em pesquisar essa temática.

Este trabalho se justifica a partir de sua importância no campo das Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em políticas de assistência estudantil, partindo de reflexões sobre a garantia do direito à educação superior em um programa de cooperação internacional, colocando estudantes guineenses como sujeitos da pesquisa, os quais apresentaram suas percepções sobre o Programa de Assistência ao Estudante da UNILAB.

No âmbito acadêmico, servirá como um suporte bibliográfico para as futuras pesquisas relacionadas a essa temática. Além disso, permitirá que a comunidade de estudantes nacionais e internacionais da UNILAB, e a sociedade em geral, saber da importância da política de assistência estudantil da UNILAB na garantia da permanência de estudantes de baixa condições socioeconômicas. A particularidade deste trabalho se dá justamente no seu objeto de estudo e a própria política de criação da UNILAB, ainda pela relevância desta assistência no sucesso acadêmico destes estudantes.

A dissertação está dividida em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo, cujo o foco é abordar o histórico da cooperação entre Brasil e Guiné-Bissau no âmbito do ensino superior. Na primeira parte deste capítulo, foram apresentadas as fragilidades do sistema de educação em Guiné-Bissau com ênfase nos aspectos da educação anterior à colonização, educação colonial, educação durante a luta de libertação e independência nacional e o ensino superior, destacando as instituições universitárias existentes no país, as dificuldades enfrentadas em seu funcionamento, devido ao baixo investimento e financiamento do Estado na educação superior, e a escassez de políticas públicas voltadas ao ensino superior, entre outros aspectos.

Na segunda parte, foi analisada a cooperação do ensino superior entre Brasil e Guiné-Bissau, com destaque para as cinco fases da cooperação Brasil-África, os projetos desenvolvidos pelo Brasil em Guiné-Bissau, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação e Pós-Graduação (PEC-G e PEC-PG) e a importância dessa cooperação para ambos os países.

Por fim, foram relatados os processos históricos que motivaram a criação da UNILAB. Descrevemos os objetivos dessa instituição, os cursos oferecidos, os dados dos estudantes nacionais e internacionais, sua relação com a política externa brasileira, os desafios e os benefícios proporcionados ao Brasil, à Comunidade de Países de Língua Portuguesa – CPLP.

O segundo capítulo apresenta o histórico da criação da política de assistência estudantil no Brasil e a sua relevância na garantia da permanência dos estudantes de baixa condições socioeconômicas nas universidades públicas. Descrevemos as três fases desta política, mostrando a sua evolução até sua institucionalização como política pública no ensino superior, destacando-se a publicação da Portaria Normativa nº 39, de 2007, e, posteriormente, do Decreto nº 7.234, de 2010, que estabelece o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Por outro lado, este capítulo descreve como essa política foi implementada na UNILAB. Incluímos informações sobre a Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013, que institui o Programa de Bolsa Permanência, bem como a Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024, responsável pela criação da Política Nacional de Assistência Estudantil.

O terceiro e último capítulo discute a importância da assistência estudantil da UNILAB a partir das percepções dos/as estudantes guineenses. Para construção deste capítulo, foi realizado uma pesquisa campo na UNILAB, no Ceará, em agosto e setembro de 2024, onde foram aplicados os questionários, por meio de um formulário digital do *Google Forms*, enviado aos estudantes guineenses dos cursos de graduação presencial, bacharelado e licenciatura, para coletar os dados da pesquisa. Na análise dos dados coletados, apresentamos os relatos dos participantes sobre a relevância do Programa de Assistência ao Estudante (PAES), e como o programa tem contribuído para sua permanência na UNILAB. Além disso, destacamos as críticas feitas pelos/as discentes, que incluem a insuficiência dos valores dos auxílios, questões relacionadas à assistência à saúde, alimentação, moradia, integração, racismo, preconceito, bem como a necessidade de melhorias no programa de assistência estudantil, entre outros.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DA COOPERAÇÃO ENTRE O BRASIL E GUINÉ-BISSAU NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo traz reflexões sobre o contexto histórico da colonização portuguesa e da educação em Guiné-Bissau. Chamamos a atenção para a política de “indigenato” que estabeleceu a hierarquia racial entre aqueles considerados civilizados e não civilizados, e que foi utilizado por muito tempo para negar o acesso aos bens socioculturais para a maioria da população guineense no período colonial. A política de hierarquização racial possibilitou, posteriormente, o início da luta de libertação e independência nacional contra o jugo colonial português, desencadeada na forma de guerrilha em prol da descolonização.

Analisou-se o sistema educativo, com ênfase no ensino superior. Alguns estudos mostram que a educação superior em Guiné-Bissau é recente, e teve seu momento decisivo após a independência, com o surgimento de algumas instituições universitárias. Também foi abordado as relações de cooperação educacional entre o Brasil e a Guiné-Bissau. A cooperação de ensino superior entre ambos países constituiu um campo de debate acadêmico e político, mas com ênfase nas relações entre Estados, enquanto formuladores da política e atores da cooperação internacional. No final deste capítulo, foi analisado o histórico de criação da UNILAB. Todos esses pontos serão desenvolvidos detalhadamente na seção a seguir.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E SOCIAL DA GUINÉ-BISSAU

A República de Guiné-Bissau está situada na costa ocidental do continente africano, com uma superfície total de 36.125 km². “A superfície habitável é de 24.800 km², devido às terras inutilizadas pelas inundações das marés fluviais e pelo alagamento causado pelas chuvas regulares e periódicas” (AUGEL, 2007, p. 49). Ao norte faz fronteira com a República do Senegal, ao Sul e Leste com a República da Guiné-Conacri e, ao Oeste com o Oceano Atlântico. De acordo com os dados do Banco Mundial (2023), a população do país é de 2.150.842 habitantes².

O país está dividido em províncias Norte, Sul e Leste e em oito regiões: Bafatá, Biombo,

² Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/guinea-bissau?locale=pt>. Acesso em: 18/11/2024.

Bolama³, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara, Tombali e mais o Setor Autónomo de Bissau (SAB), que é a capital, e também a cidade político-administrativa, cujo a atividade econômica principal é o comércio. Ou seja, a pesca, agricultura e comércio são as principais atividades econômicas do país. As regiões, com suas especificidades econômicas e culturais, estão divididas em 38 setores, os quais se organizam em diferentes seções. Cada região é administrada por um governador regional, sob a tutela do Ministério da Administração Territorial. Nas regiões predominam a produção agrícola, com a presença de alguns centros comerciais (INE, 2009; TEIXEIRA, 2015).

Além do território continental, acrescente-se o arquipélago dos Bijagós, com mais de 80 ilhas, muitas delas desabitadas, de vegetação tropical densa, separado do continente por diversos canais. A Guiné-Bissau é um país plano, o clima é tropical, embora marítimo; nas regiões do Leste, no interior, apresenta-se com extensas planícies áridas, enquanto selvas e florestas ocupam a parte ocidental. O território continental é cortado por rios caudalosos como o Cacheu, o Geba, o Corubal, o Mansoa, o rio Grande de Buba e o rio Cacine, todos com inúmeros braços (AUGEL, 2007). Conforme mostra a figura 1.

Figura 1 – Mapa da Guiné-Bissau



Fonte: Adaptado de África-turismo⁴.

Com uma diversidade étnica significativa, a Guiné-Bissau é composta por mais de 30

³ Bolama foi a primeira capital da Guiné-Bissau e constitui a parte insular do país que são os arquipélagos dos Bijagós (TEIXEIRA, 2008, p. 15).

⁴ Disponível em: <http://www.africa-turismo.com/mapas/guine-bissau.htm>. Acesso em: 30/07/2024.

grupos étnicos, incluindo, Balantas (30%), Fulas (20%), Mandjacos (14%), Mandingas (13%), Mancanhas (10%), Pepeis (9%), Bijagós (7,3%), Felupes (5%), Beafadas (3,5%), Nalus (3,1%)⁵, entre outros. Cada grupo étnico tem sua língua, cultura, crenças, tradições e identidades distintas. A maioria das etnias vivem no interior do país.

Para Augel (2007), os Fulas e os Mandingas, pela sua organização política, são diferentes dos outros grupos étnicos, porque baseiam-se em uma forma hierárquica da sociedade, com um poder central e clara divisão “vertical” de classes. Dedicam-se sobretudo ao comércio e criação de gado. Enquanto as outras etnias eram compostas de agricultores e possuíam uma organização social “horizontal”, onde a família era (e ainda é) a única unidade política e econômica. Os Balantas, divididos em vários subgrupos, dedicam-se à criação do gado bovino e ao cultivo do arroz nas *bolanhas*⁶. Para os Manjacos, Pepel, Mancanhas Felupes, entre outros, a base econômica era e continua sendo, essencialmente, uma produção agrícola e agropecuária de subsistência. Os Bijagós vivem nas muitas ilhas do arquipélago do mesmo nome, sendo Bubaque a principal delas. Sua estrutura social é matrilinear, e a principal divisão é por faixas etárias, os velhos usufruindo de direitos especiais. Os Bijagós são agricultores e pescadores. Os grupos étnicos mencionados anteriormente praticam religiões tradicionais africanas. Por outro lado, os Fulas, Mandingas, Beafadas e Nalus são etnias que se converteram ao islamismo.

Do ponto de vista religioso, Guiné-Bissau é um país laico, com 12,97% da população sendo cristã, 44,65% muçulmana e 41,17% praticando religiões tradicionais africanas⁷. Em termos linguísticos, o português é a língua oficial, o crioulo é considerado uma língua nacional, ou seja, uma língua veicular interétnica, e as línguas étnicas são línguas africanas faladas pelos grupos étnicos. O português foi estabelecido como língua oficial durante o período colonial, sendo ensinado nas escolas e utilizado nas instituições e nos documentos oficiais. O crioulo teve sua origem nos primeiros momentos de interação entre os colonizadores e os povos nativos. Isto é, o crioulo é uma mistura da língua portuguesa com as línguas étnicas.

2.2 SISTEMA DE EDUCAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU E O ENSINO SUPERIOR

⁵Disponível em: <https://www.orangohotel.com/pt-pt/guine-bissau-um-caldeirao-de-etnias-muito-diversas/>. Acesso em 01/02/2025.

⁶ *Bolanha* é um vasto terreno fértil, geralmente usado para o cultivo de arroz. Ele é composto da divisão da terra produtiva em filas que sustentam o cultivo (BATICAM; TEIXEIRA, 2020).

⁷ Disponível em: <https://acninternational.org/religiousfreedomreport/pt/relatorios/pais/2023/guine-bissau>. Acesso em: 05/01/2025.

2.2.1 Educação anterior à colonização e educação colonial

A Guiné-Bissau, antes de se tornar um país com fronteiras definidas, pertencia ao Reino de Kaabú, parte do Império do Mali, fundado no século XIII, habitado pelos diversos grupos étnicos que tinham suas estruturas sociais, políticas, culturais e educacionais. O Kaabú foi um dos reinos que existia na África Ocidental, com sua capital em Kansalá, no interior da atual Guiné-Bissau. Com a queda do Império de Mali, Kaabú transforma-se em um dos Impérios pré-coloniais africanos mais importantes, agregando inúmeros reinos e províncias. Na segunda metade do século XIX, Kaabú desintegrou-se em decorrência de uma crise política e da pressão externa de potências coloniais europeias (MENDY, 2012).

Em relação à educação, nessa sociedade não existia um sistema de ensino formal, ou seja, não havia instituições escolares. No entanto, a educação era baseada na tradição oral africana e consistia em adquirir conhecimentos e normas de comportamento por meio da participação na vida familiar e comunitária, integrar nos trabalhos agrícolas, escutar as histórias contadas pelos mais velhos, entre outras atividades. Não tinha pessoas específicas para ensinar nem locais privilegiados para a transmissão do conhecimento. Em outras palavras, a educação era fundamentada no exemplo do comportamento e do trabalho de cada aprendiz. De certa forma, cada adulto atuava como professor/a (CÁ, 1999). A invasão brutal dos colonizadores portugueses alterou esse modelo de educação. Porém, na atualidade essa educação ainda é verificada em alguns grupos étnicos, sobretudo nas zonas rurais.

O século XV marcou o início da expansão gradual dos portugueses na costa ocidental africana. Em 1446, Nuno Tristão, o primeiro navegador português enviado pelo Infante D. Henrique, chegou ao Cabo Branco e a Arguim, que serviram como pontos de partida para a exploração dos rios da Guiné. Sua missão consistia em explorar a costa africana e estabelecer trocas comerciais. Desde então, a população indígena guineense resistiu ativamente à presença portuguesa, recorrendo a diversos meios para neutralizar o desejo dos portugueses de controlar o território (HERNANDEZ, 2008; TEIXEIRA, 2015).

A partir de 1450, os navegadores portugueses iniciaram trocas comerciais com os povos nativos. Com o tempo, essas atividades passaram a incluir um objetivo mais específico: o sequestro e tráfico de escravizados para o continente americano, o que levou à ideia de construir feitorias na região. Por isso, no século XVI, concretamente em 1588, os portugueses construíram a primeira feitoria na região de Cacheu, considerada o principal entreposto “português” do tráfico negreiro, que visava criar uma “unidade” comercial na ocupação do

território. Cacheu era um ponto de culturas e civilizações (LOPES, 1992 apud TEIXEIRA, 2015). “Em 1687, os portugueses estabeleceram um posto comercial em Bissau, cujos interesses foram disputados pelos franceses e britânicos; estes últimos tiveram por um curto período, um assentamento em Bolama” (TEIXEIRA, 2007, p. 54). É importante destacar que, segundo Appiah (1997, p. 342),

A vida cultural da África negra permaneceu basicamente não afetada pelas ideias europeias até os últimos anos do século XIX, e a maioria das culturas iniciou nesse século com estilos de vida muito pouco moldados pelo contato direto com a Europa. O comércio direto com os europeus – e especialmente o tráfico de escravos – havia estruturado as economias de muitos dos Estados da costa ocidental africana e de seu interior desde meados do século XVII, substituindo o vasto comércio de ouro que existia [...].

Ou seja, por muito tempo Guiné-Bissau, mesmo em constante relação com colonialistas europeus, ainda mantinha suas características. Como assinalado por Teixeira (2008), foi a partir de 1836, que iniciou-se a repressão à escravatura, depois que ingleses e franceses abandonam o tráfico e pressionaram para sua extinção no Atlântico⁸. Contexto que dialoga com as reflexões de Appiah (1997, p. 342-343), pois, segundo ele,

[...] no início do século XIX, à medida que o comércio escravagista entrou em declínio, os óleos de babaçu e de amendoim tornaram-se as principais exportações para a Europa, sendo posteriormente seguidos pelo cacau e pelo café. Mas, a colonização direta da região só começou para valer no fim do século XIX; [...].

Com o fim da escravidão e com o objetivo de ocupar, explorar e partilhar a África, além de pôr fim às disputas territoriais, entre outras questões, os colonizadores europeus que atuavam no continente africano realizaram a Conferência de Berlim (1884-1885). Durante a conferência, foram estabelecidas as regras para a divisão e exploração do continente. Após a partilha, o território que hoje é conhecido como Guiné-Bissau foi atribuído a Portugal. Sendo também importante destacar que a dominação portuguesa em solo africano tem como principal fator econômico o inevitável fim da escravidão do Brasil e a implantação do sistema republicano no país.

As fronteiras da atual Guiné-Bissau foram definidas em 12 de maio de 1886, mediante um acordo entre Portugal e França. Após a delimitação das fronteiras, como argumenta Teixeira (2008, p.17), “o país constituiu-se oficialmente e juridicamente em colônia de Portugal”. A

⁸As resistências dos escravizados contra a exploração econômica e a desestruturação de organizações sociais e políticas africanas exerceram impactos importantes na luta pelo fim de escravidão no século XIX” (TEIXEIRA, 2015, p. 143).

política colonial teve seu momento alto com a Conferência de Berlim, na qual, os costumes, as religiosidades, as tradições, as línguas locais dos grupos étnicos foram regulamentados e transformados em leis ou substituídos pela doutrina cristã em cultura do colonizador. Ou seja, a divisão do continente, realizada de forma déspota e sangrenta, não respeitou nem a cultura, nem a história, nem as relações étnicas e familiares dos povos africanos, especialmente os povos da atual Guiné-Bissau (TEIXEIRA, 2015). Em consequência disso, como apontado por Sucuma (2018), os nomes tradicionais das pessoas foram substituídos por nomes europeus. Cada nome tradicional tem um significado ligado à tradição local e à ancestralidade, essa substituição teve um impacto nas culturas locais de diferentes etnias que vivem em Guiné-Bissau. Para os colonizadores, a história e as culturas dos povos africanos não se encaixavam em uma cultura dita civilizada.

Contudo, só a partir de 1915 que os portugueses começaram a exercer poder e controle efetivo sobre todo o território da Guiné-Bissau⁹, através das violentas “campanhas de pacificação¹⁰” que culminaram com a captura do governante Pepel e o assassinato de alguns líderes de diferentes grupos étnicos que resistiam à colonização. Foi então que o país recebeu o nome de “Guiné Portuguesa”¹¹. Em 1918, uma Secretária de Negócios Indígenas foi instalada em Bolama, capital da colônia, para administrar as medidas da nova política indígena (MENDY, 2012). Em relação as colônias que estavam sob a égide de Portugal, a primeira legislação que regulou o domínio foi o Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas de Angola e Moçambique por meio do Decreto n.º 12.533, de 23 de outubro de 1926 pelo Ministério das Colônias.

Essa legislação colocava em seu Art. 3º, que “para efeitos do presente estatuto são considerados indígenas os indivíduos da raça negra ou dela descendentes que, pela sua ilustração e costumes, se não distingue do comum daquela raça” (PORTUGAL, 1926). Para essas pessoas, consideradas como outras em sua própria terra, o estatuto dispunha que,

Art. 1º. A República Portuguesa garante a todos os indígenas os direitos concernentes à liberdade, segurança individual e propriedade, à defesa das suas pessoas e propriedades, singulares ou coletivas, à assistência pública e liberdade do seu

⁹ O nome Guiné foi dado ao país por estar situado no golfo da Guiné e na região do mesmo nome, no Oeste da África.

¹⁰A “campanha de pacificação” tinha como objetivo tomar posse de terras e regiões que ainda estavam sob o controle dos povos nativos.

¹¹ O nome Guiné-Portuguesa, em oposição à Guiné-Francesa (atual Guiné-Conacri), tornou-se oficial na segunda metade do século XIX (1879-1886). A denominação Guiné-Bissau foi adotada em 1974, com referência a Bissau, nome da antiga capital e ilha onde situava a cidade, a fim de desvincular o país da associação com Portugal. Com a proclamação da independência da então Guiné-Portuguesa, o país passou a ser chamado de República da Guiné-Bissau (CÁ, 1999).

trabalho; promove por todos os meios o cumprimento dos seus deveres conducentes ao melhoramento das condições materiais e morais da sua vida, ao desenvolvimento das suas aptidões e faculdades naturais e, de uma maneira geral, à sua instrução e progresso, para a transformação gradual dos seus usos e costumes, valorização da sua atividade e sua integração na vida da colônia, de mora a constituírem um elemento essencial da sua administração (PORTUGAL, 1926).

Em seu Art. 2º, a legislação refere que “as codificações dos usos e costumes dos indígenas serão feitas por circunscrições administrativas ou regiões” e que seriam aceitos “todos os usos e costumes da vida social indígena que não ofendam os direitos de soberania ou não repugnem aos princípios de humanidade”. Ou seja, Portugal passa a codificar o que seria aceito ou não na cultura, modo de viver e relações sociais dos povos colonizados e utilizaria o direito para impetrar seu domínio, legitimando diferentes formas de violência.

A referida lei passa a abranger Guiné-Bissau depois de um ano, por meio do Decreto n.º 13.968, de 30 de maio de 1927. Depois disso, o documento sofre revisões passando a considerar a assimilação ou situações especiais que pudessem considerar os indígenas como próximos da cultura europeia, por meio do Decreto n.º 16.473, de 6 de fevereiro de 1929. Conforme aponta o autor,

O problema da lei para indígenas parece ser um marco que caracterizou um período de legitimação do trabalho forçado e obrigatório nas antigas “colônias” de Portugal. Não obstante, parecia ser uma forma atenuada de tirar a liberdade e obrigar os nativos a pagar os impostos da palhota, como aconteceu no caso da Angola e Moçambique. Em crônicas, António Eanes explicita que o objetivo fundamental da colonização da Guiné-Bissau assim como outras colônias era claramente a modernização da economia e a melhoria das condições de vida em Portugal” (EANES, 1868 apud CABAÇO, 2009, p. 106).

Desta forma,

O Estado colonial português cria bases para sustentar a justificação das suas ações, criando leis que regula a situação social e jurídica dos indígenas. Porém, essa lei, cuja intenção era transformar os povos nativos em “civilizados”, ou seja, afastá-los das suas raízes e suas crenças com o propósito (de) transformá-los em benefícios próprios. Contudo, para um indígena ser considerado um “civilizado” era preciso saber falar e escrever bem o português, exercer profissão que irá garantir não apenas o sustento próprio e supostamente da família, mas acima de tudo ter um bom comportamento e obediente quanto as obrigações de pagar os impostos (o que significa a prática cultural e religiosa da Igreja Católica). Nesse sentido, a Igreja Católica teve um papel muito importante no processo de assimilação ou de civilização dos indígenas no período colonial, e nas colônias portuguesas (EANES, 1868 apud CABAÇO, 2009, p. 107).

Condições do colonialismo que se apresentavam na esfera das relações materiais, subsidiadas por elementos ideológicos, impetrados, principalmente pela Igreja Católica. Por isso, para Fanon (1968, p. 13) o “indigenato é uma neurose introduzida e mantida pelo colono entre os colonizadores *com o consentimento deles*”. No caso dos territórios colonizados por Portugal, esses elementos de domínios ganham particularidades maiores ainda no contexto do salazarismo, regime político português que durou do período de 1932 a 1974, com

características fascistas e com muito poder da Igreja Católica. Foi neste contexto que os países africanos sob a égide de Portugal, dentre eles Guiné-Bissau, recebem o *status* de “Província Ultramarina”, instituída pela revisão de 1951 que visava reforçar a unidade nacional nos territórios africanos dominados por Portugal. Foi também nesta conjuntura política que foram implementadas novas mudanças no Estatuto do Indigenato, por meio do Decreto nº 39.997, de 29 de dezembro de 1954.

Essa breve abordagem sobre o Estatuto do Indigenato tem como principal objetivo demonstrar que a opressão dessas legislações distinguia portugueses, indígenas assimilados e indígenas não assimilados. A assimilação era comprovada a partir da adesão dos hábitos europeus, domínio da língua portuguesa na fala e na escrita. Portanto, a educação formal seria importante estratégia para isso, porém até mesmo no que se referia a garantia deste direito social, o colonialismo português impetrava uma dinâmica de exclusão. Por isso, para abordar o sistema de ensino formal de Guiné-Bissau, se faz necessário, inicialmente, apresentar o panorama do sistema de ensino colonial português para as populações nativas.

Na “Guiné Portuguesa”, a educação colonial portuguesa era restrita às necessidades do Estado colonial, sobretudo, nas grandes cidades ou vilas (sendo as principais Bissau, Cacheu, Bula, Bafatá e Bolama), quando ali chegaram os colonialistas portugueses. Apoiadas, inicialmente, pelas missões católicas, o sistema educacional colonial, nessa época, distinguia dois grupos sociais: o grupo social dos “assimilados”, católicos, urbanizados, na sua maioria portugueses e seus descendentes africanos na “Guiné Portuguesa”; e o grupo dos “indígenas”, grupos étnicos, rurais, com suas culturas, porém excluídos do sistema educativo ou viam nele um instrumento de dominação e exploração colonial.

Nessa época, a maioria dos guineenses (chamados de indígenas pelo regime colonial) encontravam-se fora do sistema educativo, considerados povos sem direito à escolarização e à instrução. Tais povos pertenciam à categoria de povos não-civilizados, ou bárbaros, em contraposição à civilização lusitana portuguesa (MENDY, 1993). Essa questão pode ser entendida como uma das principais marcas do colonialismo, pois, segundo Fanon (2022), os colonizadores afirmavam que os negros eram selvagens. Isto é, para eles, o continente africano era uma região habitada por pessoas primitivas. Era retratada como uma terra dominada por populações negras.

Mendy (1999) mostra que sob falso protesto de zelo pelo bem-estar e desenvolvimento dos indígenas guineenses, o Estado colonial criou três modelos de educação em função dos interesses, quais sejam: *educação direta, indireta e oficial*, com foco em fundamentos básicos da língua portuguesa, dos costumes e da religião católica. A *educação direta* era confiada aos

agentes locais da administração colonial que, frequentemente, recorriam a coerção física, perseguição e assassinatos dos indígenas, considerados “rebeldes” pelo regime colonial. Como reforça o autor, o uso da coerção e da violência para controlar os indígenas não era algo exclusivo do colonialismo português, mas sim uma característica comum a todos os regimes coloniais de África. A *educação indireta*, por sua vez, era exercida para imposição de costumes, normas, trajes e atitudes europeias aos indígenas, a fim de alienação cultural dos povos nativos. Já a *educação oficial*, oferecida seletivamente pela Igreja Católica, servia para ensinar os indígenas a escrever, a ler e a contar, mas não para serem doutores.

Cá (2005) confirma que no ensino colonial, a Igreja Católica desempenhou uma função importante na dominação dos guineenses. A igreja, não só contribuiu na implementação da política de educação, mas, também, participou na legitimação do colonialismo português. Como explica Fanon (2022, p. 35-36),

A igreja nas colônias é uma igreja de brancos, uma igreja de estrangeiros. Chama o homem colonizado não para o caminho de Deus, mas para o caminho do branco, para o caminho do senhor, para o caminho do opressor. E, como se sabe, nessa história são muitos os chamados e poucos os escolhidos. Por vezes esse maniqueísmo prossegue em sua lógica até o fim e desumaniza o colonizado. Para ser exato, ele o animaliza. E, de fato, a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica [...].

Era essa a lógica que, naquela época, criava a ideia de que os indígenas guineenses eram incapazes de aprender e de se instruir. Então, para o regime colonial, o mais importante seria orientar os indígenas para os trabalhos de campo com vista ao aumento da produção agrícola, pecuária e piscicultura, trabalho forçado na construção de infraestruturas do regime colonial e convertendo-os à fé cristã católica, seja através de catequese dos mistérios da fé, seja através de ensino rudimentar em língua portuguesa (MENDY, 1999).

No entendimento de Furtado (2005), o trabalho de catequização e conversão do indígena ao catolicismo, prática fundamental do colonialismo, destinava a instrução básica e seletiva dos guineenses, pois, não interessava ao colonialismo a instrução de nômades intelectuais voltados, de antemão, a perturbação social e ao desemprego.

Sobre efeitos da política indigenista, que afetou o desenvolvimento de ensino, Teixeira (2015) afirma que, na Guiné Portuguesa, a política do “indigenato” teve efeito desastroso, por isso, só em 1957, surgiu o ensino secundário com a criação do Liceu Nacional Honório Barreto (atual Liceu Nacional Kwame N’Krumah), primeiro estabelecimento de ensino liceal da então “Guiné Portuguesa”. Não existia nenhuma instituição de ensino superior. Os guineenses “civilizados” tinham que viajar para a metrópole a fim de continuar seus estudos em Portugal. Naquele período, cerca de 60% dos alunos de liceu eram europeus e só 1% de toda população

de antiga “Guiné Portuguesa” podia vangloriar-se de possuir alguma educação elementar. Mesmo entre os “assimilados”, apenas 0,3% tinham alcançado a situação de “civilizados” e podiam esperar ir um pouco mais além. Até o século XX, 99% da população guineense foi excluída do sistema educativo. Apenas 11 africanos da “Guiné Portuguesa” haviam concluído uma licenciatura – e todos eles como “portugueses assimilados” em Portugal (TEIXEIRA, 2015).

Com o propósito de terminar com a política de segregação racial e étnica e todo tipo de opressão e exploração entre “civilizados” e “indígenas”, surgiu, no século XX, a possibilidade de luta de libertação nacional, em vários países africanos, como é caso de Guiné-Bissau, ocupada pelas forças coloniais por várias décadas; lutas essas conduzidas em defesa da descolonização e da independência nacional, que estudaremos desenvolvidamente no subtítulo seguinte.

2.2.2 Educação para a luta de libertação e independência nacional

Em 19 de setembro de 1955, Amílcar Cabral¹² e alguns colegas fundam, em Bissau, na clandestinidade, o Movimento para a Independência Nacional da Guiné (MING), substituído pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde¹³ (PAIGC), fundado em 1956 (TEIXEIRA, 2015). Em 1958, foi criada, de forma clandestina, a União Nacional dos Trabalhadores da Guiné (UNTG), movimento sindical que fez, no dia 3 de agosto de 1959, uma greve geral de estivadores e marinheiros, trabalhadores do Porto de Pindjiguiti para protestar contra os baixos salários e melhores condições de trabalho (AUGEL, 2007). O protesto resultou no massacre dos trabalhadores pelas forças coloniais. Esse confronto chamado de *Massacre de Pindjiguiti* desencadeou a luta armada. Como acrescenta Mendy (2012, p. 21), “a natureza brutal do domínio colonial português em Guiné-Bissau e Cabo Verde, revoltou Amílcar Cabral

¹² Amílcar Cabral, Engenheiro Agrônomo e considerado o pai da nacionalidade guineense e cabo-verdiana, foi um dos líderes africanos mais carismáticos, desempenhando um papel político e cultural fundamental na luta de libertação da Guiné-Bissau e de Cabo Verde. Destacou-se como um dos principais revolucionários do século XX, sendo também um teórico revolucionário, um político astuto e um habilidoso diplomata. Foi assassinado em Guiné-Conacri, no dia 20 de janeiro de 1973, por alguns dos seus próprios companheiros que o traíram, agindo em proveito do regime colonial português (LOPES; MENDY, 2012).

¹³ Guiné-Bissau e Cabo Verde, são países com uma longa história marcada pelo colonialismo português. A aproximação entre ambos países, se deu pelo fato que em Lisboa, os estudantes guineenses e cabo-verdianos, entre os quais Amílcar Cabral, reuniam-se em Casa dos Estudantes do Império e no Centro de Estudos Africanos, onde mais tarde surgiram as ideias nacionalistas para a independência dos dois países (TEIXEIRA, 2008).

e lhe deu uma determinação maior para lutar pela destruição do colonialismo”.

Teixeira (2015) considera que a partir de então, o PAIGC construiu a sua base de guerrilha na vizinha República da Guiné-Conacri. E teve o apoio dos países comunistas, sendo eles, Cuba, Rússia e Checoslováquia para formação de quadros e no fornecimento de material bélico para a luta armada, cuja estratégia fundamental foi a guerrilha. Em agosto de 1961, iniciou-se a “ação direta” dos portugueses, com sabotagens, cortes de vias de comunicação e destruição de instalações. Em 1962, ocorreu um assalto pela Polícia Internacional e de Defesa do Estado – PIDE¹⁴ a um centro sigiloso do PAIGC, em Bissau, seguido de apreensões arbitrárias e torturas. Depois de alguns anos de preparação e de uma ampla mobilização e conscientização dos grupos étnicos, principalmente nas zonas rurais onde o partido tinha maior presença, iniciou no dia 23 de janeiro de 1963, em Tite, Sul da Guiné-Bissau, a luta de libertação contra o regime colonial. “A luta armada tornou-se cada vez mais sangrenta e desesperada, desenvolvendo-se por onze anos em sistema de guerrilha, conquistando aos poucos quase todo o território guineense” (AUGEL, p. 61-62).

De acordo com Furtado (2005), em fevereiro de 1964, o PAIGC realizou nas zonas libertadas¹⁵, em Cassacá (Sul da Guiné-Bissau) o seu primeiro congresso, denominado *Congresso de Cassacá*, com o intuito de criar um novo sistema educativo e instituições escolares. O sistema escolar em desenvolvimento durante a luta, sob a coordenação do Instituto Amizade, partiu de um sistema educativo nascente, fraco, inspirado nos princípios e valores do PAIGC, criado nas duras condições de uma luta armada. Era um sistema rural, cujas estruturas se encontravam ainda em fase de definição e implantação. Era, portanto, um sistema ainda mal estruturado. Ou seja, “[...] um sistema de educação e formação orientado fundamentalmente para as necessidades de organização da população para a luta contra o colonialismo e para os ideais da nova sociedade emergente” (FURTADO, 2005, p.314). Perante uma população que pratica a agricultura, o sistema educativo era adaptado conforme a realidade sociocultural da população e valorizava a tradição, a cultura e as práticas de produção agrícola. O seu objetivo primordial era contribuir para a vitória final, a derrota do colonialismo e a libertação total do país.

Segundo Furtado (2005), inicialmente, as crianças eram educadas em Guiné-Conacri. A partir de 1964, a rede das escolas das zonas libertadas começava a desenvolver-se na base de

¹⁴ Polícia Internacional e de Defesa do Estado Português, fundada em 1945. [...] uma cruel polícia política dedicada a silenciar os críticos e opositores do regime fascista, e sobretudo os africanos que pediam direitos humanos e políticos fundamentais nas colônias por meio do encarceramento, da tortura e do assassinato político (MENDY, 2012, p. 23-24).

¹⁵ Zonas que estavam fora do domínio político-administrativo português, controladas pelo PAIGC.

um plano pré-concebido que devia evoluir à medida que os avanços da luta e as condições materiais e financeiras o permitissem. Em 1965, foi inaugurada, em Conacri, uma escola-internato para filhos de guerrilheiros. O sistema escolar do PAIGC evoluiu para instituições cada vez mais organizadas, apesar da intensificação da luta armada. Nos anos que antecederam a independência, nas áreas libertadas criaram as seguintes instituições: Escolas Rurais, Internatos e Semi-Internatos, Escola Piloto, e o Centro de Instrução Política e Militar.

Nas *Escolas Rurais*, foram registradas um crescimento normal dos efetivos e da rede escolar até o ano letivo 1966-1967, momento em que o sistema contava com 14.386 alunos, 220 professores e 159 escolas. Entre 1967/1968, os números dos alunos reduziram para 9.384, tendo em conta a seleção de alguns para os cursos no exterior e outros para ingressarem nas diversas áreas das Forças Armadas, de acordo com exigências da evolução da luta armada. Os *Internatos*, estabelecidos em 1965, são destinados aos órfãos de guerra. Os *Semi-Internatos* eram centros escolares que permitiam a permanência dos alunos durante a semana, voltando para casa aos finais de semana para trabalharem com os pais nos campos. Ao regressarem para os Semi-Internatos, as crianças levavam os alimentos necessários.

Os internatos, instalados nas zonas libertadas, eram também frequentados pelos melhores alunos das escolas. Tanto as escolas, assim como os internatos eram instituições “auto-geridas”, numa combinação de ensino e trabalho agrícola para produzir alimentos aos alunos e para os combatentes. O trabalho tinha, também, um conteúdo pedagógico e político para evitar que os alunos subestimassem ou abandonassem o trabalho produtivo. As escolas eram construídas fora das comunidades, escondidas nas matas. O PAIGC disponibilizava os vestuários, equipamentos para educação física, manuais e materiais aos alunos e para os internatos (FURTADO, 2005). Como lembra o autor,

Amílcar Cabral tinha também uma grande preocupação pelas escolas e pelo funcionamento do ensino em geral. Durante muitos anos, tinha o hábito de visitar diariamente as escolas e observar as crianças a jogar com as quais conversava e brincava demoradamente (FURTADO, 2005, p. 319).

A *Escola Piloto*, destinada aos filhos dos guerrilheiros, foi instalada na República da Guiné-Conakry, com apoio da Jugoslávia, inaugurada em março de 1965. No ano de 1967, a escola já contava com 87 alunos. Além das suas funções como uma escola de elite, funcionava também como um centro de formação de recursos humanos e materiais. Tinha a missão de formar os quadros em geral; animar a rede escolar, elaborar suportes educativos, rever políticas e capacitar os/as professores/as. Durante a luta, a Escola Piloto assumiu um papel relevante na organização e administração da educação e na formação e capacitação anual de centenas de

professores-combatentes. Depois de alguns anos, a Escola Piloto transformou-se num modelo de instituto politécnico cujos objetivos, em termos de escolarização e formação, iam além do ensino básico. Formava quadros políticos, organizava cursos para formação de professores/as, elaborava manuais e suportes didáticos em geral, coordenava as escolas e os internatos (FURTADO, 2005). De acordo com Cabral (1978, p. 187),

A Escola Piloto era um dos elementos essenciais do ensino nas zonas libertadas e abria caminhos para preparar quadros, para servirem no futuro da luta, que poderiam ser tanto militantes como políticos, tanto eletricitistas como operários de qualquer ramo, como doutores, engenheiros, enfermeiros, radialistas, ou outra especialidade qualquer [...].

Os conteúdos do ensino eram baseados no conhecimento da história, da cultura, dos valores dos povos, especialmente da Guiné-Bissau e do continente africano, mas também as realidades vividas diariamente na luta. Por exemplo, o manual “*O Nosso Primeiro Livro de Leitura*”, editado pelo Secretariado da Informação, Cultura e Formação de Quadros do Comité Central do PAIGC, de 1966, cujos conteúdos recordavam, a realidade da luta, as situações no mato, a ação dos guerrilheiros eram imagens que estavam no manual e que contribuíram muito para manter viva nas crianças a realidade em que viviam e formar nelas uma atitude política crítica em relação ao que devia ser eliminado, mantido ou recriado. A língua de ensino era o português, devido a impossibilidade de utilizar o crioulo, uma decisão que deixou algumas preocupações e inquietações no meio da população que a considerava um instrumento do colonialismo (FURTADO, 2005).

O *Centro de Instrução Política e Militar* representava um outro tipo de instituição, criada durante a luta, com a finalidade de formar quadros políticos e militares. As suas tarefas baseavam-se na organização e promoção de cursos para formação política, instrução militar e alfabetização. Com o apoio de 30 professores, o centro acolheu, em 1972, aproximadamente 200 jovens e adultos para formação durante meses. Todas as instituições eram apoiadas por bibliotecas criadas, desde 1964, nas zonas libertadas e por órgãos de informação e comunicação. Entre as instituições fundadas no decorrer da luta, duas desempenhavam uma função importante na coordenação geral da educação: o Instituto Amizade e a Escola Piloto. O Instituto Amizade, fundado durante o *Congresso de Cassacá*, assumiu a coordenação de todas as instituições educativas. Em 1970, coordenava um total de 8 internatos por ele criados (FURTADO, 2005).

Com a experiência e a contribuição dos professores formados, o Instituto Amizade desenvolveu, na Escola Piloto e depois nas zonas libertadas, um modelo próprio de pedagogia baseado na vida comunitária das crianças e na relação com o trabalho agrícola-educativo (CÁ,

2008). É responsabilidade do Instituto Amizade através dos programas de formação de quadros médios e superiores, aproveitar as bolsas de estudo oferecidas pelos países parceiros. Com esse programa, no ano de 1973, estavam em vários países da Europa muitos estudantes guineenses a fazerem cursos superiores, sendo a grande maioria em cursos técnicos nas áreas da Mecânica, Eletricidade, Enfermagem, dentre outros (FURTADO, 2005).

Em 20 de janeiro de 1973, Amílcar Cabral foi assassinado em Guiné-Conakry, sendo substituído por seu meio-irmão Luís Cabral à frente do PAIGC. No dia 30 de janeiro do mesmo ano, a Heroína “Titina Silá”,¹⁶ uma das combatentes da luta de libertação, foi assassinada pelos militares portugueses. Em 24 de setembro de 1973, em Madina de Boé, situada no Sudeste do país, o PAIGC proclamou a independência unilateral da Guiné-Bissau, e procurou o reconhecimento internacional. Em 10 de setembro de 1974, depois da queda do regime de Salazar, Portugal reconheceu a independência da Guiné-Bissau, que foi a primeira das ex-colônias portuguesas, em África, a alcançar o estatuto de um país independente.

Após a independência, o primeiro Presidente da República, Luís Cabral enfrentou sérios desafios com indicadores elevados de desemprego em massa, ensino precário e altamente elitista, herdadas da colonização, bem como o nível altíssimo de analfabetismo e falta de infraestruturas educacionais. Para tentar alterar esse quadro, o governo teve que recorrer a cooperação internacional, sobretudo, com a China, Rússia, Cuba, Checoslováquia, Brasil, entre outros, principais parceiros do movimento de luta de libertação, para a sua política de transformação das estruturas coloniais, a criação de novo sistema educativo, voltada à formação de quadros para a nova estrutura de Estado pós-independência, de modo que houvesse a reforma de mentalidades através do desenvolvimento da consciência política e dedicação à causa da independência nacional, justiça social e defesa dos princípios humanistas e progressistas (TEIXEIRA, 2015).

Nos anos 1970, o PAIGC definiu alguns princípios do partido como forma de tentar enfrentar os novos desvios, tanto no sentido de uma reforma social, quanto na ideia de transformação de um “*homem novo*”, termo adotado no programa do partido. Uma das principais ideias do partido que possibilitou a independência nacional de Guiné-Bissau e de Cabo-Verde foram: a) a ideia da extinção do colonialismo e a eliminação total de toda forma

¹⁶ Ernestina Silá (Titina Silá) é uma das figuras mais famosas da luta pela independência da Guiné-Bissau. Em sua homenagem, e em homenagem às outras mulheres que também lutaram pela independência do país, foi instituído, no 30º aniversário de sua morte, em 30 de janeiro de 2003, o “Dia Nacional da Mulher Guineense”.

de exploração do homem pelo homem, pois a reforma educacional e social só seria possível com nova ordem igualitária; b) através da reforma de mentalidade para o desenvolvimento da consciência política, educacional, cultural, moral, patriótica e do espírito de sacrifício e dedicação à causa da independência nacional; e c) elevação do sentimento humanista, respeito e dedicação a pessoa humana, solidariedade mundial com povos colonizados afro-asiáticos e latino-americanos, de forma especial, no início dos anos 1960 (TEIXEIRA, 2015).

A fim de garantir a reforma de mentalidades de diversos grupos, desenvolveu-se um sistema de educação em torno de escolas “auto-geridas”, também conhecidas como escolas “auto-produtivas”, articulando, assim, a educação e o “trabalho produtivo”, logo depois da independência nacional. O princípio de “autogestão” e “trabalho produtivo”, defendido pelo PAIGC, representava uma ruptura com o modelo de educação colonial, que, naquela época, representava um obstáculo à reforma de mentalidades. A educação e a política eram, para o PAIGC, a moeda da mesma face.

As tarefas educacionais eram compreendidas na organização e promoção de cursos de alfabetização, instrução militar e política, com apoio de 436 quadros, dos quais 47 de nível superior; 64 quadros médios e 325 técnico-profissionais formados em países como Cuba, Rússia, Polónia, Checoslováquia, Jugoslávia, China, Alemanha Democrática, Roménia, Argélia e outros, principais parceiros de cooperação de ensino superior com a Guiné-Bissau (FURTADO, 2005). “Em 10 anos, o PAIGC formou muito mais quadros do que o colonialismo em 5 séculos. De 1471 até 1961, foram formados só 14 guineenses com curso superior, e 11 em nível técnico” (CÁ, 2008, p. 98).

Os programas e conteúdos de ensino estavam organizados da seguinte forma: no primeiro ano, as disciplinas da formação política abordavam temas como a luta, o amor à terra, o hino nacional, a independência, o colonialismo e o princípio de solidariedade, respeito e dedicação com a pessoa humana. No segundo ano, aprofunda-se tais temas, ressaltando as datas históricas da fundação do PAIGC; ao *Massacre de Pindjiguiti* contra os trabalhadores do cais que exigiam melhores condições de trabalho e salário; o papel dos movimentos de libertação nacional ao colonialismo português em África; transformação educacional, social, económica, cultural e política que estavam a ocorrer em vários países da África e da América-Latina, no século XX.

No terceiro ano, os temas diziam respeito ao programa do PAIGC sobre destruição das influências negativas da cultura colonial, bem como das heranças negativas por ela deixadas. No quarto ano, aprofundavam-se questões sobre a estrutura social e étnica da atual Guiné-Bissau; formação social e étnica durante o período anterior à presença colonial e até à data do

início e fim da luta de libertação pela independência nacional, baseada nas massas populares. Já no quinto ano, o último, era aprofundada a disciplina de história, da cultura africana e questões internacionais (FURTADO, 2005).

Por outro lado, apesar de defender o fim de toda forma de autoritarismo para a formação do “*homem novo*”, com plena consciência pela causa da independência, a prática política do regime de partido único PAIGC era acompanhada de repressão e apreensão arbitrária dos adversários, o que acabou por descaracterizar os princípios básicos que definiam a luta de libertação nacional.

Conforme explica Teixeira (2015), o regime de partido único em Guiné-Bissau vigorou até 1990, quando houve, posteriormente, a abertura política para a democracia, com o surgimento de novas forças políticas. Em 1994, o Estado da Guiné-Bissau realizou, em dois turnos, suas primeiras eleições democráticas. Apesar da realização das eleições, o país viveu vários conflitos internos e golpes de estado, o que resultou no fato de que nenhum governo ou Presidente da República, democraticamente, eleito por meio da eleição direta, conseguiu concretizar seu programa de governança e terminar seu mandato constitucionalmente assegurado, em especial em áreas como ensino superior. A partir desse período, o país entrou no processo de liberalização do mercado nacional de educação, uma exigência externa imposta pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM) como condição básica para a concessão de novos créditos para financiamento da educação num contexto de grave crise econômica que o país vivia.

Feita essa consideração, é importante destacar que o sistema de educação guineense, na atualidade, está organizado em sete níveis: educação infantil ou pré-escolar, ensino básico, ensino secundário, alfabetização de adultos, educação especial, ensino técnico-profissional e o ensino superior.

2.2.3 Ensino Superior em Guiné-Bissau

Para compreender o ensino superior em Guiné-Bissau, é de suma importância fazer uma breve contextualização sobre como ocorreu a sua institucionalização na África. A implementação da educação superior, no continente africano, começou desde a Idade Média, quando o Egito fundou a Universidade de Al-Azhar, no Cairo. E, no final da Idade Média, concretamente no século XVI, surgiu a Universidade de Sankoré, fundada em Tombouctou, atual República do Mali. Estas primeiras experiências deram início a um período de construção de conhecimento científico e filosófico de maneira mais organizada em termos acadêmicos, assim

como possibilitaram a criação de outras universidades em vários países africanos ao longo dos primeiros séculos da modernidade (SUCUMA, 2013).

No final do século XVIII, foi fundada a Universidade de Serra Leoa, e, no século XIX, surgiram a Universidade de Uganda e a primeira Escola Normal Superior Federal no Senegal. A Uganda e a Serra Leoa são colônias inglesas, e o Senegal é colônia francesa, esses países tinham instituições universitárias no período colonial, isso mostra que a Inglaterra e a França investiram na educação superior em suas colônias. Diferente de Portugal que demorou até a metade do século XX para construir universidades em suas colônias (AUGEL, 2009).

Por isso, a institucionalização do ensino superior nos países colonizados por Portugal, teve início na metade do século XX. Os países pioneiros nesse processo foram Angola, seguido por Moçambique. Esses dois países estão entre cinco países colonizados por Portugal, na África, que a administração colonial construiu universidades (SUCUMA, 2013). Como descreve Augel (2009, p. 140-141),

Angola abrigou um incipiente ensino universitário somente em 1962; a sua primeira universidade pública foi criada em 1968, a partir da transformação dos Estudos Gerais Universitários de Angola na Universidade de Luanda que, após a independência, mudou o nome para Universidade de Angola e finalmente para Universidade Agostinho Neto (1985).

A Universidade Eduardo Mondlane é a maior e mais importante universidade em Moçambique, tendo sido fundada em 1962, com a designação de Estudos Gerais Universitários de Moçambique.

A Universidade do Cabo Verde foi criada em 1995, começando a funcionar um ano depois. Foi concebida segundo os padrões brasileiros de instituições públicas de ensino superior.

O ensino superior na República Democrática de São Tomé e Príncipe está ainda pouco desenvolvido; limitava-se, pelo menos até 2005, ao Instituto Superior Politécnico, criado em 1998, direcionado sobretudo para as áreas da Pedagogia e da Administração e Gestão.

Em relação a Guiné-Bissau, como destacado por Sucuma (2018), a colonização portuguesa não investiu na educação superior, ou seja, não construiu nenhuma universidade no país. Entre os anos de 1870 e 1940, a administração colonial apenas estabeleceu a primeira Escola de Formação de Professores. Na década de 1960, foi construída a Escola de Formação Técnica. Porém, é importante ressaltar que essas duas instituições não ofereciam formação superior. Essa particularidade do colonialismo português refletiu no atraso dos países africanos de língua portuguesa na criação de instituições de ensino superior. Mesmo considerando os poucos investimentos dos colonizadores portugueses na educação, a Guiné-Bissau foi o país que menos recebeu em comparação com outras colônias de Portugal. Essa realidade contribuiu para a falta de estruturação do sistema educacional.

A evolução da educação superior em Guiné-Bissau começou, em meados dos anos 1970,

ou seja, somente após a independência do país, através de diversas etapas, que incluíram a criação de escolas de formação técnico-profissional e, posteriormente, a fundação de faculdades e universidades (SUCUMA, 2013). Como indicado por Sani (2013), em 1974, foi criada a Escola Nacional de Saúde (ENS). No ano seguinte, em 1975, surgiu a Escola de Formação Amílcar Cabral, em Bolama. Em 1979, foram estabelecidas duas escolas: a Escola Normal Superior Tchico Té e a Escola Normal Superior 17 de Fevereiro. Nesse mesmo ano, “foram criados o Gabinete de Estudos e Orientação Pedagógica, e a Escola de Direito” (AUGEL, 2009, p. 142). No ano de 1982, foi fundado o Centro de Formação Administrativa (CENFA), através do Instituto de Formação Técnica e Profissional (INAFOR). Atualmente, por decisão do governo, o CENFA foi substituído pela Escola Nacional de Administração (ENA).

“Em 1984 foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) com a finalidade de promover estudos e pesquisas nas áreas de ciências naturais, sociais e humanas” (SUCUMA, 2013, p. 69). Augel (2009) comenta que o INEP é reconhecido internacionalmente por seus trabalhos nas áreas dos estudos sociais, econômicos e políticos e supervisiona o Arquivo Histórico e a Biblioteca Pública. No ano de 1985, foi fundado o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE). A Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) foi criada em 1986.

A Escola de Formação Amílcar Cabral e as Escolas Normais Superiores são destinadas à formação de professores para o ensino básico e secundário, com a duração de quatro anos. A Escola Nacional de Saúde é voltada à formação de enfermeiros e técnicos de saúde, enquanto a Escola Nacional de Educação Física forma professores de educação física e desportos. A Escola Nacional de Administração oferece cursos técnicos e superiores em Administração e Contabilidade.

De acordo com Furtado (2005), em 1986, foi fundada a Faculdade de Medicina com o objetivo de melhorar o sistema nacional de saúde. E contou com a ajuda financeira e técnica do governo cubano, holandês e apoio material da Organização Mundial de Saúde (OMS). Porém, a política de apoio e ajuda financeira não tiveram continuidade devido à grave crise econômica (um dos maiores obstáculos na área da educação) na década de 1980. A faculdade oferece o curso de Licenciatura em Medicina.

Outra instituição pública de ensino superior que apareceu no país, em 1990, foi a Faculdade de Direito de Bissau, que foi o resultado da transformação da antiga Escola de Direito, sendo a instituição de maior prestígio nacional e internacional. Está diretamente ligada à Faculdade de Direito da Universidade Clássica de Lisboa (AUGEL, 2009). A faculdade oferece o curso de Licenciatura em Direito com o intuito de reforçar as capacidades do sistema

jurídico do país.

No que se refere à iniciativa de criação da universidade em Guiné-Bissau, “apoiou-se nas diretrizes do Plano-Quadro Nacional Educação para o Desenvolvimento Humano, baseado na constatação que a Guiné-Bissau precisa formar internamente seus quadros, com vista a um desenvolvimento durável e auto-sustentado” (AUGEL, 2009, p. 141-142).

Com base nisso, em 1999, foi criada a primeira instituição universitária pública da Guiné-Bissau, a Universidade Amílcar Cabral (UAC). Em seu projeto inicial, a UAC ministraria cursos superiores, politécnicos e profissionalizantes, podendo expandir para graus de bacharelado, licenciatura, mestrado e doutorado. O nome da universidade foi escolhido em homenagem a Amílcar Cabral, líder fundador da nacionalidade guineense e cabo-verdiana (BATICAM; TEIXEIRA, 2020).

Até 1999, o acesso ao ensino superior era monopólio de instituições estatais. Com a fundação da Universidade Colinas de Boé (UCB), em 2003, ocorreu a abertura do mercado do ensino superior para o setor privado em Guiné-Bissau. A UCB mantém a parceria de cooperação com o Instituto Politécnico de Leiria, em Portugal. O instituto concede vagas, bolsas de estudos e treinamento aos estudantes e docentes guineenses. A Universidade Colinas de Boé é a primeira instituição privada de ensino superior. O nome da universidade surgiu em homenagem ao local onde foi proclamada a independência unilateral da República da Guiné-Bissau.

Em 2008, como assinalado por Baticam e Teixeira (2020), com a autorização do governo, foi criada a Universidade Lusófona da Guiné (ULG), sob a administração da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT) de Portugal. Já em 2009, surgiu mais uma instituição privada de ensino superior: a Universidade Jean Piaget da Guiné-Bissau, cujo objetivo é de responder às inspirações dos jovens guineenses e de satisfazer as exigências do mercado de trabalho. Trata-se, portanto, de um momento novo distinto daquele em que os guineenses dependiam de instituições públicas de ensino superior em Guiné-Bissau. Além destas instituições universitárias, havia outras instituições que deixaram de funcionar por conta dos recursos financeiros e materiais.

Atualmente, foram fundadas várias instituições públicas e privadas de ensino superior. No entanto, algumas enfrentam desafios relacionados à gestão, à coordenação de atividades pedagógicas, ao pagamento de salários de docentes e técnicos administrativos, além de problemas com infraestruturas precárias, greves e falta de materiais didáticos. Há também escassez de bibliotecas e laboratórios especializados, bem como uma carência de docentes qualificados e de programas de formação adaptados à realidade do país. O ensino superior não

é democratizado, nem gratuito, e pouco atende às necessidades prioritárias do país. Por fim, há uma falta de conformidade com as normas internacionais.

Para solucionar estes problemas, Monteiro (2005) sugere que é obrigação do Estado desempenhar o papel impulsionador no desenvolvimento da educação superior e contribuir financeiramente para o funcionamento das universidades. Ou seja, o Estado deve conceder subsídios a todas as instituições universitárias. Monteiro (2005, p. 44-45) considera que

[...] o apoio do Estado ao ensino superior devia orientar-se para itens que incidam diretamente na qualidade do ensino (aquisição de equipamentos e de laboratórios, capacitação de docentes, apoio a programas de melhoria de qualidade, financiamento de projetos de pesquisa), e na correção de assimetrias (bolsas de estudo, cantinas e outros serviços sociais).

Segundo Assis *et al.* (2013), para alcançar uma verdadeira democratização do ensino superior demanda a implementação de políticas amplas que visem expandir o acesso e fortalecer o ensino público. Isso envolve aumentar o número de professores e técnicos, melhorar a infraestrutura, adotar novas tecnologias pedagógicas e aprimorar o planejamento e a gestão, entre outras medidas.

De acordo com Sani (2013), as instituições de formação superior se concentram em Bissau, capital do país. Neste sentido, as regiões acabam ficando carentes de instituições de ensino superior. Esse cenário leva as regiões a se isolarem progressivamente, visto que muitos jovens deixam suas regiões, anualmente em busca de formação na capital. Aqueles que não têm recursos para permanecer na capital acabam desistindo de seus estudos técnicos ou superiores. Diante disso, é necessário que o Estado promova iniciativas, como a criação de *campi* universitários em cada região de acordo com suas potencialidades. O objetivo é reter os jovens em suas regiões para que possam contribuir com o desenvolvimento local no futuro, evitando, assim, o êxodo rural da juventude.

Sucuma (2018) aponta que as fragilidades políticas enfrentadas pelo Estado da Guiné-Bissau após a independência dificultaram o desenvolvimento do sistema de ensino superior, tanto público quanto privado. O principal problema está relacionado à questão conjuntural e estrutural. Estas duas questões limitaram o desenvolvimento de políticas públicas para a educação de modo geral, particularmente no ensino superior. Por um lado, as questões estruturais que remetem à dependência econômica externa herdada do processo colonial, continua a ser uma realidade atual e dificulta o financiamento da estruturação e do desenvolvimento da educação superior. Por outro lado, as questões conjunturais referem-se ao baixo nível de investimento em ensino, pesquisa e extensão, bem como à emigração de

profissionais guineenses com mestrado e doutorado para lecionar nas universidades de outros países. Esses fatores contribuíram para a fragilidade do ensino superior. E, também, o não investimento do governo de modo efetivo, como afirma o autor,

[...] o governo da Guiné-Bissau não tem investido de forma efetiva nas instituições de ensino superior público. Esta lacuna de investimento na educação afeta o desenvolvimento do ensino, da pesquisa, da extensão e na capacitação dos professores. Esses fatores interferem diretamente na qualidade de funcionamento das instituições de ensino superior, e conseqüentemente na produtividade e na qualidade de formação dos estudantes. Isso afeta também a produtividade institucional, e não ajuda a diminuir a dependência financeira que marginaliza muito o país face às agências financeiras internacionais (SUCUMA, 2018, p.134).

A ideia de superação dessas dificuldades parte de uma política de retorno de alguns docentes que trabalham em universidades estrangeiras e têm interesse em regressar ao país para trabalhar nas universidades, melhorar o sistema educativo, construir uma agenda acadêmica baseada na qualidade do ensino, pesquisa e extensão, aumentar a produtividade institucional e reduzir a ajuda financeira por parte das agências internacionais (SUCUMA, 2018).

Entretanto, como o Estado não investe nem financia a educação superior, devido à escassez de recursos financeiros, alguns professores, como aqueles que trabalham na UNILAB e em outras universidades federais e estaduais, acabam desistindo da ideia de retornar ao país para atuar nas universidades e contribuir para a melhoria do sistema educacional. Contudo, caso houvesse investimento, esses docentes certamente poderiam contribuir significativamente para a educação.

Em relação ao financiamento público destinado ao sistema de ensino superior, Sucuma (2018) confirma que o governo, por meio do Ministério da Educação Nacional, enfrenta grandes dificuldades em sua implementação. As dificuldades do governo em investir e financiar políticas públicas voltadas para o ensino superior resultaram no fato de que a maioria das universidades são privadas. Além disso, o Estado não oferece apoio financeiro a essas instituições privadas.

Conforme Sani (2013), tanto as instituições públicas quanto as privadas de ensino superior dependem de recursos provenientes das taxas de matrícula e das mensalidades pagas pelos estudantes, que, às vezes, enfrentam atrasos nos pagamentos por causa das dificuldades financeiras. O Estado não tem conseguido disponibilizar, regularmente, as dotações financeiras necessárias para o funcionamento mínimo das universidades. Conseqüentemente, todas as instituições universitárias enfrentam problemas de ordem financeira, de recursos humanos e materiais. Fato que repercute na qualidade da formação oferecida por essas instituições. Neste

caso, é fundamental que o Estado ofereça apoio, acompanhamento, controle e regulação das ofertas e da qualidade da formação oferecida nas instituições de ensino superior públicas e privadas. Como acrescenta Monteiro (2005, p.42),

O Estado deve assegurar as condições materiais e culturais para a promoção da investigação científica e para a realização de atividades de investigação, estimular a criação cultural, a publicação dos trabalhos científicos, facilitar a divulgação desses trabalhos, bem como dos conhecimentos e das perspectivas do pensamento científico e do progresso tecnológico.

Sucuma (2018) mostra que a realidade enfrentada no campo da educação superior exige não apenas o investimento público, mas, também, melhorias na infraestrutura das universidades públicas, que atualmente são extremamente precárias. O problema de investimento nas universidades públicas não é exclusivo da Guiné-Bissau, mas, também, de muitos países em desenvolvimento. Porém, o caso da Guiné-Bissau é um pouco mais preocupante. Augel (2009, p. 145) apresenta as seguintes características que contribuíram para que o ensino superior guineense se tornasse preocupante:

A fraca qualificação do corpo docente, [...] é um dos mais graves problemas que enfrenta a ambição universitária guineense, na medida em que as instituições funcionam fundamentalmente com professores locais, sem qualificação apropriada, dispondo de poucos meios, praticamente sem bibliotecas especializadas, por exemplo. A docência é ainda, infelizmente, assegurada basicamente por licenciados, alguns mestres e muito raros doutores.

Além dos fatores internos apontados acima, alguns autores atribuem o fracasso do ensino superior à dinâmica da política internacional adotada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), denominado de “Ajustamento Estrutural”¹⁷ que impossibilitou o avanço do ensino superior,

Assente no princípio de gratuidade em um ambiente democrático, um sistema educativo ao serviço do desenvolvimento social e melhoria das condições de vida da população. Criou-se um modelo de ensino que foi-se dissipando dando lugar a um sistema educativo rígido, limitado, incompleto, geograficamente, mal distribuído e fortemente marcado por resquícios do passado colonial autoritário (FURTADO, 2005, p. 551).

Furtado (2005) comenta que apesar das fortes críticas feitas ao sistema colonial, a

¹⁷ O Ajustamento Estrutural na África representou um projeto de natureza capitalista que restringiu aos africanos a oportunidade de desenvolver um modelo econômico baseado em suas próprias inspirações endógenas. Os países como a Guiné-Bissau foram obrigados a adotar uma série de narrativas e programas destinados exclusivamente a atender às demandas e prioridades do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (CARVALHO; TEIXEIRA, 2019). Em outras palavras, o Ajustamento Estrutural defende a não participação do Estado em áreas como educação e saúde, patrocinado pelas agências internacionais como o Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial. Ou seja, defende a privatização de serviços públicos em setores como educação e saúde. As consequências dessa política foram drásticas em vários países, particularmente em Guiné-Bissau, no início dos anos de 1990 (BATICAM, 2018).

política educacional e a política geral do país não foram capazes de criar condições favoráveis para construir um novo sistema nacional de ensino, nem romper com a lógica colonial global herdada no sistema educativo, para gerar novos conceitos e, principalmente, novas formas de implementação. O ensino continua seletivo, sendo um privilégio das grandes cidades, principalmente da capital. O sistema educativo não está a desempenhar a sua função de renovar, inovar e transformar a sociedade guineense. E, ainda, não reúne as condições que permitam garantir uma educação para todos os cidadãos em toda a extensão do território nacional. A situação em matéria de educação e formação pode ser resumida da seguinte forma:

a) uma política educativa desajustada em relação às dimensões social, política, económica e cultural do país; b) um sistema educativo estranho à realidade e aos anseios do país, com fortes resquícios do passado; c) uma escola ainda mal compreendida e com dificuldades de integração na comunidade; d) uma administração educativa centralizada, altamente burocrática, inadequada e obsoleta (FURTADO, 2005, p. 3).

O autor chama a atenção pela necessidade de uma reavaliação do sistema de ensino guineense, incorporando, no seu seio, questões como organização interna, objetivos, processos e relações com as organizações da sociedade civil, tendo em conta a descentralização e democratização. No entanto, na ausência desses elementos,

O país apresenta um sistema educativo injusto e estranho que não consegue contribuir para a redução das assimetrias (regionais, étnicas, locais e de género) e que mantém, ao longo de anos, rendimentos internos e externos baixos, fato que faz com que a educação na Guiné-Bissau seja considerada uma das mais caras de África (FURTADO, 2005, p. 552).

Nas considerações de Furtado (2005), para modificar essa situação, é necessário alcançar um consenso nacional e uma conscientização generalizada, pois se trata de um trabalho árduo e de uma jornada difícil e longa que requer muitos recursos, persistência e estabilidade política para superar gradualmente uma série de dificuldades no sistema de educação. Semedo (2009) ressalta que apesar dos vários problemas políticos e sociais enfrentados pela Guiné-Bissau, o Ministério da Educação Nacional instituiu e vem implementando uma série de medidas e planos de ação com o objetivo de corrigir as distorções observadas no sistema de ensino.

Em termos gerais, se conclui que o sistema educacional está passando por grandes transformações. Algumas instituições educativas são influenciadas por agências de cooperação internacional, devido à fraca capacidade económica do Estado e os conflitos políticos institucionais. Isso coloca uns desafios de pesquisa sobre o sistema educacional em Guiné-Bissau, especialmente no contexto do ensino superior. É amplamente reconhecido que o setor

educacional sempre recebeu apoio internacional.

Para alcançar uma educação de alta qualidade e reduzir a ajuda financeira por parte das agências de cooperação internacional, é necessário que o Estado invista no ensino básico, secundário, ensino superior e no sistema educativo como um todo. Apoiar financeiramente as universidades públicas para que os estudantes possam ser isentos do pagamento de taxas de matrícula e mensalidades. Devem implementar políticas de assistência estudantil para garantir a permanência de estudantes de baixa condições socioeconômicas nas universidades. Também é essencial construir bibliotecas, restaurantes universitários e laboratórios de qualidade em cada universidade. Por fim, incentivar o retorno de professores que trabalham em universidades estrangeiras e dos estudantes formados no exterior, para que possam contribuir para melhoria do sistema educativo.

2.3 COOPERAÇÃO ENTRE BRASIL E GUINÉ-BISSAU NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR

No que diz respeito à relação entre o Brasil e a África, vale salientar que passou por diferentes fases, as quais são divididas por Mutzenberg (2014) em cinco momentos. *A primeira fase* corresponde ao período colonial (século XVI até o início do século XIX), essa fase é caracterizada pelo sequestro, tráfico e migração forçada dos povos africanos para o Brasil que foram colocados na condição de escravizados.

Com a extinção do trabalho escravo, iniciou-se *a segunda fase*, revelada, sobretudo, com a independência brasileira, de 1822 a 1850 até o século XX. Foi um período considerado marginal das relações, no contexto da Conferência de Berlim que dividiu a África entre os principais países imperiais europeus. Nesse período, o Brasil se concentrou nas relações de cooperação com Europa, América do Norte e América Latina, minimizando suas relações com a África, o que representa a ideia de “unilateralismo” da política externa brasileira.

A terceira fase se deu após a independência dos países colonizados por Portugal no continente africano (a partir do início dos anos 1960 a meados dos anos 1970), que marcou a construção das nacionalidades dos Estados africanos. Nessa época, o Brasil procurou readequar sua política de cooperação com a África, em que o Atlântico Sul se tornou estratégico para o Brasil, em um contexto geopolítico altamente concorrido e favorável à cooperação com o continente africano.

De acordo com Leite (2011), nesse período, a intensificação das relações do Brasil com a África respondia aos anseios de diplomatas e intelectuais, segundo os quais o Brasil, por sua

matriz cultural, teria vocação natural para África, e por seus desequilíbrios estruturais internos e externos, deveria unir-se às novas nações africanas, com a finalidade de formar frente unida de países periféricos em prol de uma plataforma internacional do desenvolvimento. As primeiras iniciativas da política africana foram tomadas em 1961. Nesse ano, foi criada a Divisão da África no Ministério de Relações Exteriores (MRE) para tratar somente das relações do Brasil com o continente africano. A partir desse momento, passou a ser incluído, no relatório do MRE, capítulo dedicado à África, que resumia a posição brasileira sobre o continente e as atividades desenvolvidas anualmente.

Em março de 1961, com o intuito de avaliar a viabilidade de criação de representações diplomáticas brasileiras nos novos Estados africanos e explorar medidas concretas para o desenvolvimento das relações políticas, comerciais e culturais entre o Brasil e a África, foram abertas as embaixadas em Senegal, Costa do Marfim, Gana, Etiópia e Nigéria (LEITE, 2011). “No mês de junho do mesmo ano, foi criado um Consulado Honorário Brasileiro em Bissau, subordinado ao Consulado Geral de Lisboa” (RIZZI, 2012, p. 122). Em gesto recíproco, Gana e Senegal instalaram em 1962 suas embaixadas em Brasília, marcando a inauguração das primeiras representações diplomáticas africanas na América Latina. Em abril, por meio de decreto, o Presidente Jânio Quadros criou o Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos (IBEAA), que previa concessão de bolsas de estudo para estudantes africanos de ensino médio e superior, intercâmbio de professores, programa de exposições e seminários, visitas de conferencistas (LEITE, 2011).

No ano de 1964, foi criado o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)¹⁸. O primeiro Protocolo do PEC-G foi lançado em 1965, estabelecendo as bases do programa. O segundo Protocolo, assinado em 1967, foi afetado pela Lei de Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68). O terceiro Protocolo, de 1973, foi assinado para se corresponder com a política africana, buscando ampliar a área de cooperação (RIZZI, 2012). Vale destacar que a intenção do Brasil com este programa, não é só disponibilizar vagas aos estudantes de países em desenvolvimento, mas também, para difundir a cultura brasileira e aproximar dos países parceiros.

¹⁸ O PEC-G foi criado em 1964, em 1965 foi lançado o primeiro Protocolo do PEC-G. Atualmente, é regido pelo Decreto Presidencial nº 7.948, publicado em 12 de março de 2013, que atribui maior força jurídica ao regulamento do programa. O PEC-G oferece vagas de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos de cooperação educacional, cultural e/ou científico-tecnológica. O programa é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores, por meio da Divisão de Temas Educacionais, e pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Ensino Superior (SESu), em parceria com as instituições de ensino superior participantes do programa. O PEC-G contribui para a internacionalização e diversificação do cenário acadêmico brasileiro (BRASIL, 2013).

A busca por uma maior proximidade com os países parceiros, aliada ao processo de descolonização da África, levou o Brasil a apoiar e reconhecer a independência dos países africanos de língua portuguesa. Em outras palavras, devido à sua formação étnica e histórica, bem como à sua tradição política e cultural, o Brasil se posicionava como uma nação profundamente anticolonialista. Por isso, “em julho de 1974, o Brasil foi o primeiro país do Ocidente a reconhecer a independência da Guiné-Bissau, antes do término das negociações entre Portugal e os líderes do movimento de libertação” (LEITE, 2011, p. 148). No mês de setembro do mesmo ano, foi instalada a embaixada brasileira em Guiné-Bissau. Com esse ato, o Brasil rompeu o Tratado de 1953¹⁹, e inaugurou uma nova fase de aproximação com os países africanos lusófonos. Em outros termos, o Brasil adotou uma postura inovadora, rompendo de forma definitiva com a ideia de comunhão espiritual com Portugal ao apoiar e reconhecer os movimentos de independência nas antigas colônias ultramarinas (LEITE, 2011).

Elemento este digno de reflexões mais aprofundadas, pois naquela altura o Brasil estava sob a égide da ditadura militar, então pareceria um contrassenso o apoio à luta por independência. Mas, como aponta Santos (2013) em debates sobre a relação Brasil e países do continente africano, especialmente Angola, o que havia naquele período era o desejo de maior engajamento no capitalismo internacional, então, de forma estratégica, o país apoiou as independências em uma perspectiva de ocupar um lugar de importância no estabelecimento dos Estados Nação.

Em 1975, o Ministro dos Negócios Estrangeiros da Guiné-Bissau visitou o Brasil, dando início às relações de cooperação entre os dois países. O Decreto nº 15/1976, publicado no Boletim Oficial nº 17, autorizou a Guiné-Bissau a assinar acordos de cooperação bilateral com alguns países, com o propósito de enviar mais jovens guineenses ao exterior. Foi neste contexto que o Brasil e Guiné-Bissau assinaram acordos bilaterais de cooperação cultural, científica e educacional, que possibilitaram a presença de estudantes guineenses em universidades brasileiras, particularmente por meio do PEC-G (CÁ, 2009). Com esse acordo, o Brasil passou a disponibilizar bolsas de estudo para estudantes guineenses, com o objetivo de aproximar cultural e politicamente as duas nações.

O Brasil recebeu, em 1977, delegações de Guiné-Bissau, Angola, Cabo Verde e Moçambique e partilhou a sua experiência de desenvolvimento em setores de agricultura, telecomunicações e formação profissional. Isso é considerado uma estratégia do Brasil para se

¹⁹ Tratado de Amizade e Consulta, firmado no Rio de Janeiro, em novembro de 1953, Brasil e Portugal haviam concordado em que consultar-se-iam sempre sobre os problemas internacionais de manifesto interesse comum (LEITE, 2011, p. 109).

aproximar desses países e ganhar mais aliados. O Brasil direcionou sua política externa para a África com um objetivo claro, que não era só beneficiar os referidos países, mas sim garantir o apoio e reconhecimento deles em organizações internacionais (LEITE, 2011).

Na quarta fase, esse processo foi interrompido devido à crise econômica e política brasileira nos anos de 1980, levando assim, a um “esquecimento seletivo da África”²⁰. Esta interrupção relaciona-se com mudanças conjunturais em nível global e também foram influenciadas pelo contexto interno do Brasil, onde havia um jogo de interesses políticos e econômicos (MUTZENBERG, 2014).

Em 12 de agosto de 1981, foi criado o Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)²¹, com o objetivo de expandir a cooperação no âmbito da educação com os países em desenvolvimento no qual o Brasil já mantém acordos de cooperação educacional ou cultural. E fortalecer a cooperação científica e tecnológica com esses países, atrelado à garantia da qualidade acadêmica da pós-graduação do Brasil. O PEC-PG começou a funcionar em 1983 (RIZZI, 2012). *Quinta, é a fase* da democratização, a partir da década de 1990, houve a reestruturação econômica no Brasil e nos países africanos. A África retomou seu lugar neste período, com foco em áreas como ensino superior, administração pública, agricultura, ciência e tecnologia.

Ao assumir a Presidência da República, em 2003, Luís Inácio Lula da Silva destacou, em seu discurso, a importância de pagar a “dívida histórica” da escravidão e a “solidariedade” com o povo africano. Com base nesse discurso, durante o seu mandato (2003-2010), Lula visitou a Guiné-Bissau e outros países de África, assinou acordos de cooperação bilateral e multilateral em diferentes áreas, incluindo a educação, e inaugurou novas embaixadas brasileiras em África. Os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) receberam 77% das ações de cooperação brasileira, através do PEC-G e PEC-PG, de 2003 a 2006, mais de 2.800 estudantes africanos foram selecionados, sendo que a Guiné-Bissau e Cabo Verde foram os maiores beneficiários (LEITE, 2011). A cooperação educacional entre o Brasil e os PALOP ganhou mais destaque durante o governo Lula do que os acordos estabelecidos entre 1960 e 2002. Essa cooperação não se limita apenas ao pagamento de “dívida histórica”; ela também

²⁰ Mutzenberg (2014) utilizou o conceito de “esquecimento seletivo da África” para situar a interrupção na cooperação.

²¹ O PEC-PG constitui atividades de cooperação educacional desempenhadas, preferencialmente, com os países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos de cooperação educacional, cultural ou científico-tecnológica. O PEC-PG tem como objetivo formar recursos humanos por meio da concessão de bolsas de mestrado e doutorado para realização de estudos em Instituições de Ensino Superior brasileiras que emitem diplomas de validade nacional, em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Aperfeiçoar a qualificação de professores universitários, profissionais, pesquisadores e graduados do ensino superior, visando sua contribuição para o desenvolvimento de seus países (BRASIL, 2016).

serve para destacar o Brasil no sistema internacional.

Conforme argumenta Semedo (2009), a cooperação Guiné-Bissau Brasil tem-se manifestado mais nas áreas de educação e saúde. No campo educacional, o Brasil disponibiliza bolsas de estudos para formação superior e profissional e pesquisa científica em diferentes domínios aos estudantes guineenses através do PEC-G e PEC-PG. Esta cooperação foi se fortalecendo ao longo dos anos mediante assinatura de protocolos de acordo em diversas áreas tanto em sentido bilateral quanto multilateral.

Rizzi (2012) considera que essa cooperação é uma estratégia diplomática originada de um autêntico desejo de exercer a solidariedade com os países em desenvolvimento, mas, também ajuda a expandir a participação do Brasil no sistema mundial. Por outro lado, Baticam (2018) observa que a cooperação entre o Brasil e os países africanos, em seus diversos aspectos, surge em um contexto do desenvolvimento do capitalismo como sistema de economia, cujo os meios de produção, em especial os investimentos, as necessidades dos indivíduos pela formação superior são transformadas em propriedade privada com fins totalmente lucrativos e, por isso, não podem ser vistas, no âmbito das Relações Internacionais, como meras ações de solidariedade e dívida histórica entre Estados.

Em outros termos, a política externa do governo Lula para África possui duas dimensões: a primeira, otimista ou integralista, ressalta a ideia da cooperação materializada em programas de mobilidade acadêmica e produção de conhecimento que serve aos interesses do Brasil e da África. A segunda, pessimista ou dominadora, evidencia o interesse do Brasil em aumentar sua influência política e pela atuação predatória de empresas brasileiras nos países africanos. Neste caso, Heleno e Martins (2014) chamam a atenção para os perigos da cooperação entre o Brasil e a Guiné-Bissau mostrando,

Como o modelo de cooperação para o desenvolvimento brasileiro inclui a promoção das empresas “campeãs nacionais”, tais como: Vale do Rio Doce, Odebrecht, Andrade Gutierrez, Camargo Corrêa, Queiroz Galvão e Petrobras, incentivadas por empréstimos do BNDES, principais empresas brasileiras na África em termos de volume de vendas de investimentos [...]. Apesar da presença brasileira na África, as empresas são alvos de críticas em face de problemas sociais e ambientais gerados por suas atuações (HELENO; MARTINS, 2014, p. 132).

“A presença destas empresas brasileiras em África foram alvos de duras críticas devido aos problemas sociais e ambientais gerados por sua atuação, por exemplo, em Moçambique, onde a população teria sido desalojada em benefício econômico das empresas” (BATICAM, 2018, p.10). Apesar de defender o princípio da solidariedade em sua política externa, as empresas brasileiras, em África, apresentam-se como dominadoras. Sob essas circunstâncias, a

cooperação solidária acaba por se revelar como uma falácia, impulsionada por uma governança capitalista e predatória. E a diplomacia brasileira é vista como contraditória e amplamente fundamentada nos interesses econômicos e políticos do Brasil para com estes países do Sul. Embora essa cooperação tenha gerado benefícios para os países africanos; contudo, de forma perversa, ela tem favorecido ainda mais as empresas brasileiras que atuam nesses países (SOUZA, 2018).

Em relação a Guiné-Bissau, o Brasil por meio da Agência Brasileira de Cooperação (ABC) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), construiu em Bissau, o Centro de Formação Profissional Brasil-Guiné-Bissau. O centro oferta cursos nas áreas de Eletricidade, Informática, Construção Civil, Carpintaria, Canalização, Costura, Panificação, Refrigeração, Serralheria e Mecânica de Motores. A instituição representa a possibilidade de estruturar, em Guiné-Bissau, um modelo de formação técnico-profissional alinhado às iniciativas do governo local, com o objetivo de gerar emprego e renda para a população (BRASIL, 2010).

Além disso, o Brasil desenvolveu vários projetos em Guiné-Bissau nas áreas de saúde pública, agricultura, transferência de conhecimento, capacitação técnica e segurança alimentar. Também apoia o treinamento e formação dos militares, policiais, profissionais de saúde, entre outros profissionais. Todos esses projetos têm recompensa, mesmo que não sejam imediatamente visíveis. Para Semedo (2009), a cooperação Brasil e Guiné-Bissau deveria facilitar a elaboração de uma agenda comum, que exprimisse os interesses da agenda nacional guineense e brasileira, definida na base de prioridade interna, a fim de reforçar a construção de pautas comuns de promoção de desenvolvimento na busca de melhores posições no cenário nacional e internacional.

A política de internacionalização, seguindo a tendência mundial de abrir vagas para estudantes internacionais, levou o Brasil, no segundo governo Lula, a criar a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) como projetos estratégicos para buscar sua hegemonia no Sul. A UNILA e a UNILAB são consideradas iniciativas do governo brasileiro para materializar o conceito de cooperação solidária em relação aos países sul-americanos e africanos (SOUZA, 2019).

De acordo com Baticam (2023), a UNILAB apareceu como uma resposta do governo brasileiro para repensar seu sistema de ensino superior, até então restrito a certos grupos sociais, mas também, como instrumento da “política solidária” de cooperação internacional de ensino superior. A cooperação Brasil Guiné-Bissau de ensino superior se fortaleceu ainda mais com a

criação da UNILAB. Atualmente, a UNILAB, no âmbito da cooperação solidária, disponibiliza vagas em diversos cursos, preferencialmente em áreas de interesse mútuo Brasil África, com realce em temas que envolvam formação de professores, desenvolvimento agrário, processos de gestão pública, saúde coletiva, tecnologia e desenvolvimento sustentável voltadas para os países africanos. Diferente do modelo tradicional de cooperação, a UNILAB está voltada à internacionalização, interiorização, a solidariedade e o intercâmbio de conhecimentos, com ênfase, nas relações entre o Brasil e a África (BATICAM, 2018).

Durante o governo Dilma (2011-2016), a cooperação foi menos intensa em comparação ao governo Lula. Em 2013, o Brasil suspendeu os convênios educacionais em resposta ao golpe de Estado ocorrido em abril de 2012 em Guiné-Bissau. Esses convênios somente foram retomados em 2015 e permanecem ativos até hoje.

Semedo (2009) sugere algumas contribuições para a cooperação de ensino superior Brasil e África, em particular a Guiné-Bissau, que não se restringe a dimensão meramente econômica: a) criação de um marco institucional e um fórum de pesquisa; b) criação de um Núcleo Permanente, constituído por um número limitado de pesquisadores (professores e estudantes); c) incentivo à cooperação entre as universidades africanas e brasileiras e centros de pesquisa; d) propor a diversificação da parceria existente, solicitando a participação dos Governos, do PNUD, da UNESCO e da CPLP, com vista a facilitar angariação de recursos regulares para realização de ações futuras. As sugestões da autora são relevantes para fortalecer ainda mais a cooperação do ensino superior.

Os participantes da pesquisa foram questionados sobre a cooperação do ensino superior entre Brasil e Guiné-Bissau na UNILAB. Nesse caso, apontaram elementos positivos dessa cooperação, mas também reconheceram alguns desafios. Conforme os relatos:

É muito importante e interessante, tendo em conta a situação educacional do nosso país. É uma oportunidade para os jovens se formarem e futuramente contribuir para o desenvolvimento da Guiné Bissau.

Esta cooperação é extraordinária, pois ajuda os estudantes de família de baixa renda a ter uma formação superior gratuita. E, também ajuda no fortalecimento de laços históricos, culturais e socioeducacionais.

Apesar de cada país tem os seus benefícios nessa cooperação, é notória que a Guiné-Bissau beneficia mais, porque ajuda a formar quadros guineenses.

Em termos de desafios, dois discentes observaram que essa cooperação é influenciada por questões políticas e destacaram que, nas relações de cooperação entre países, sempre existem interesses ocultos. Embora reconheçam a possibilidade de haver um maior beneficiário

nessa cooperação, acreditam que, neste caso, seja a Guiné-Bissau em relação ao Brasil. De acordo com seus comentários:

A cooperação Guiné-Bissau e Brasil na UNILAB é uma questão política. Por outro lado, na cooperação entre Estados sempre há interesses ocultos, pois, cada Estado joga com os seus interesses, como define a teoria do realismo das Relações Internacionais.

Estamos sendo agraciados pelo governo federal, mas que por outro lado tem suas agendas futuras com as nossas formações. Posteriormente, podemos contribuir para o Brasil, assim como no desenvolvimento do nosso país, sem deixar de mencionar que somos também produtos da construção da potência regional brasileira na África.

Uma estudante sugere que, “o acordo de cooperação deve ser reanalisado e mudar algumas coisas que não estão bem, sobretudo no que tem a ver com a saúde e a permanência dos estudantes da UNILAB”.

Enfim, a cooperação Brasil-África, em especial a Guiné-Bissau, não seja determinada pela lógica exclusiva da solidariedade, da dívida histórica e moral, em razão da atuação predatória de empresas brasileiras nos países africanos. Entretanto, é possível reconhecer ganhos mútuos, apesar das assimetrias que existem em praticamente todos os tipos de cooperação. Contudo, a cooperação educacional entre Brasil e Guiné-Bissau, especialmente através da UNILAB, do PEC-G e PEC-PG demonstra ser uma parceria valiosa e benéfica para ambos os países.

2.4 HISTÓRICO DE CRIAÇÃO DA UNILAB

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) é uma instituição autárquica, pública e federal de ensino superior, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), criada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010). Iniciou suas atividades em 25 de maio de 2011²², no *campus* da Liberdade, na cidade de Redenção, no estado do Ceará. A criação da UNILAB, Lula denominou de “pagamento da dívida histórica” da escravidão com os povos africanos e, conforme ele, essa dívida não poderia ser paga com dinheiro, porém com “solidariedade”. De acordo com Silva (2010, apud SOUZA, 2018, p. 34-35),

[...] é importante a gente nunca esquecer que nós ficamos 380 anos, sabe, praticando escravidão neste país. O Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão. Acho que nós temos uma dívida enorme com o continente africano, com o povo africano. Uma dívida que a gente nunca vai poder pagar em dinheiro. [...] ‘a gente vai poder pagar, sabe, em solidariedade, em ajuda humanitária, em ajuda ao desenvolvimento,

²²A data para início das atividades foi inserida em um contexto devidamente pensado: 25 de maio é o Dia da África, data alusiva à fundação da Organização da Unidade Africana (OUA) (UNILAB, 2013, p. 36).

em ajuda no conhecimento científico e tecnológico'. O Brasil tem que ajudar o povo da África. Nós vamos construir uma Universidade Luso Afro-Brasileira na cidade de Redenção, no estado do Ceará, cidade essa que foi a primeira em que houve o movimento pela libertação da escravidão no Brasil. [...] é uma universidade que nós defendemos que ela tenha por volta de dez mil alunos, cinco mil alunos africanos e cinco mil alunos brasileiros. Essa universidade é para isso. É para a gente formar profissionais. É para a gente fazer uma espécie de pagamento de tributos que nós temos com o continente africano, e ajudar o continente africano.

De acordo com a citação acima, torna-se evidente a intenção do Lula em realizar algo que, mesmo de forma limitada, possa compensar a participação do Brasil no processo de escravização dos povos africanos. Uma dívida que precisa ser pagada com gestos de solidariedade. Essa solidariedade se concretiza na criação da UNILAB. Por trás deste discurso de solidariedade frequentemente promovido pelo Lula, encontra-se o interesse do Estado brasileiro em direcionar sua política externa sob o disfarce de uma política solidária. Ademais, observa-se a necessidade de apresentar um Brasil “generoso”, que procura cooperar com os países africanos de língua portuguesa como se não houvesse nenhuma relação de troca (SOUZA, 2018).

Entretanto, para a autora, infelizmente, a solidariedade praticada pelo Brasil tem se revelado oportunista, marcada por relações desiguais em que a África é vista, de forma equivocada, como um continente sem contribuições, especialmente na área de produção de conhecimento. Acrescenta ainda que a UNILAB não foi instalada no Brasil para que estudantes africanos estudem “gratuitamente”. A África já pagou, e continua pagando esse preço, e seus povos ainda estão submetidos a relações de dominação e exploração, praticadas tanto pelo Brasil como por outros países do Norte.

A universidade foi criada com o propósito de formar profissionais que possam superar as barreiras impostas por ideologias colonialistas, recuperando histórias que foram silenciadas. Além disso, busca consolidar-se como uma universidade que desafia de forma crítica o colonialismo e reflete sobre suas influências e continuidades ao longo do tempo.

A UNILAB tem como missão principal interiorizar e internacionalizar o ensino superior no Brasil e promover a integração entre os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Conforme o Art. 2º, da Lei 12.289, os objetivos da UNILAB são:

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.

§ 1º A UNILAB caracterizará sua atuação pela cooperação internacional, pelo intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da CPLP, especialmente os

países africanos, pela composição de corpo docente e discente proveniente do Brasil e de outros países, bem como pelo estabelecimento e execução de convênios temporários ou permanentes com outras instituições da CPLP (BRASIL, 2010a).

A proposta da universidade busca garantir uma sintonia com as demandas do Brasil e das demais nações que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Portugal, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Timor-Leste. A universidade representa o avanço na política brasileira de cooperação com a CPLP. “Esta iniciativa no âmbito da educação superior é parte da estratégia do governo Lula de fortalecer os laços de cooperação com a CPLP” (HELENO, 2014, p. 109). Em outras palavras, é para promover uma cultura baseada na afetividade e conquistar uma posição de liderança na CPLP.

A UNILAB foi fundada no contexto de redefinição da política externa brasileira com ênfase na Cooperação Sul-Sul baseada no princípio da solidariedade. Segundo Baticam (2018), o princípio da cooperação solidária e o pluralismo de ideias, de conhecimentos culturais, científicos e técnicos sobre a realidade da sociedade brasileira e africana apontam princípios que fundamentam a criação da UNILAB, associada à ideia da produção de um conhecimento para ajudar a resolver problemas sociais, econômicas, políticas, científicas, tecnológicas e ambientais da África e do Brasil, visando à equidade e a justiça social.

Alguns estudos apontam que a UNILAB desempenha um papel importante na política externa brasileira, mas não de forma gratuita. Trata-se de uma cooperação solidária, sem custos econômicos diretos, mas que atende aos interesses do Estado brasileiro e de suas elites. Todas as políticas de cooperação para o desenvolvimento, mesmo aquelas consideradas solidárias, por parte do Brasil com outros países, sempre envolvem interesses ou motivos.

De acordo com Souza (2018, p. 79), a UNILAB “é uma universidade que surge para atender a demanda da interiorização e tem possibilitado que segmentos da população brasileira, até então marginalizados, que vivem em zonas rurais, passem a acessar a universidade pública”, como é o caso das pessoas que vivem nas cidades de Redenção e Acarape.

Com a proposta de interiorizar a educação superior no Brasil, a UNILAB foi instalada na cidade de Redenção, situada na região do Maciço de Baturité²³, no Ceará. Outra justificativa para sua instalação em Redenção é o fato dessa cidade ter sido pioneira na abolição da escravidão no Brasil, em 1883, antes da assinatura da Lei Áurea²⁴. A sua instalação, em Redenção, não representa somente o atendimento das finalidades do REUNI, em seu objetivo

²³ Formação geológica localizada no sertão central cearense, composta pelos municípios de Baturité, Pacoti, Palmácia, Guarimiranga, Mulungu, Aratuba, Capistrano, Itapiúna, Aracoiaba, Acarape, Redenção, Barreira e Ocara.

²⁴ A Lei Áurea, oficialmente Lei n.º 3.353, de 13 de maio de 1888, é a lei que extinguiu a escravidão no Brasil.

de promover o desenvolvimento de regiões que ainda carecem de instituições de ensino superior no país, como é o caso do Maciço de Baturité e de outras regiões do Brasil. Mas, é um encontro da nação brasileira com a sua história (UNILAB, 2013).

Redenção, sendo uma das cidades pioneiras na abolição da escravatura no Ceará²⁵, reflete a memória desse evento histórico em seu centro urbano através de museus, monumento, pinturas e estátuas de pessoas negras escravizadas. O monumento, situado em frente à UNILAB, sofreu várias críticas, inclusive, por parte dos professores e estudantes. A crítica se deve ao fato de retratar uma mulher negra e nua com algemas partidas, que simboliza o rompimento da escravidão. Conforme Souza (2018, p. 24),

O centro de Redenção reflete a memória da abolição da escravidão em diversas partes. Assim que se entra na cidade, já se é surpreendido/a com um monumento em frente à universidade, com a pintura de uma mulher negra e nua, com as algemas partidas, simbolizando o rompimento da escravidão. Este monumento é alvo de diversas críticas, inclusive, por parte dos/as professores e estudantes, devido aos estigmas que envolvem o uso do corpo da mulher negra e do homem negro. Na praça da cidade há diversas pinturas e estátuas de negros/as escravizados/as com as correntes da escravidão, sendo rompidas. Existem também, dois museus: Senzala Negro Liberto e o Museu Histórico e Memorial de Redenção, sendo que este segundo museu possui um grande acervo e variedade de documentos e peças históricas do período escravocrata, no Ceará. A cidade reflete um ambiente de grande saudosismo e homenagem ao seu 'pioneirismo' na abolição, dentro do estado do Ceará.

Outro aspecto que se verifica em Redenção é a falta de segurança, saneamento básico, espaços de lazer e moradias apropriadas para estudantes. Souza e Malomalo (2016) apontam que a construção da UNILAB pelo Estado brasileiro não foi acompanhada de um plano de desenvolvimento para as cidades de Redenção e Acarape. Para estes autores, faltam políticas de desenvolvimento regional, territorial e urbano, articuladas entre os governos federais, estaduais e municipais, que garantam os direitos sociais, econômicos e culturais dos estudantes da UNILAB e dos moradores locais. Esse contexto é considerado como uma “situação de precarização” resultante das políticas de expansão universitária no interior do país.

A universidade conta com quatro *campi*: Liberdade, Auroras (ambos na cidade de Redenção), a Unidade Acadêmica dos Palmares na cidade de Acarape, no Ceará e o *campus* dos Malês²⁶, em São Francisco do Conde, na Bahia. A sede administrativa, onde se concentram

²⁵Bezerra (2011) destaca que é necessário abordar com cuidado a questão do pioneirismo do Ceará, particularmente do município de Redenção, na libertação dos escravizados. Segundo a autora, o que prevalece é uma retórica política, mais voltada para fins estratégicos do que para um verdadeiro desejo de libertação emancipatória, tanto no passado como no presente. Em outras palavras, a abolição foi utilizada pelos abolicionistas brancos para atender seus próprios interesses políticos, econômicos e simbólicos, em vez de promover a inclusão e a emancipação dos negros e seus descendentes na sociedade cearense após a abolição.

²⁶ O nome do campus faz referência à Revolta dos Malês, movimento de resistência que aconteceu em janeiro de 1835 na capital baiana, Salvador, e que foi protagonizado por africanos que eram escravizados. O movimento

os trabalhos de desenvolvimento pedagógico, político e institucional, localiza-se em Redenção.

A universidade oferece os cursos de graduação presencial e à distância, cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização à distância) e cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), divididos em diferentes institutos acadêmicos. Ainda não oferece os cursos de doutorado, de acordo com o quadro 1.

Quadro 1 - Institutos e cursos da UNILAB

Instituto de Ciências Sociais Aplicadas: oferece os cursos de Bacharelado em Administração Pública e Serviço Social.
Instituto de Humanidades: oferece os cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades que, posteriormente, se estende para os cursos de terminalidades, que são: Bacharelado em Antropologia, e Licenciaturas em Sociologia, Pedagogia e História; e Pós-graduação: Mestrado Interdisciplinar em Humanidades.
Instituto de Humanidades e Letras do campus do Malês: oferece os cursos de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, e o curso de Bacharelado em Interdisciplinar em Humanidades; e as terminalidades do Curso de Bacharelado em Relações Internacionais, Licenciatura em Ciências Sociais, História e Pedagogia, e Pós-graduação, Mestrado em Estudos da Linguagem.
Instituto de Linguagens e Literaturas: oferece os cursos de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Inglesa, e Pós-graduação: Mestrado em Estudos da Linguagem.
Instituto de Ciências Exatas e da Natureza: oferece os cursos de Licenciatura em Física, Matemática, Química e Biologia.
Instituto de Desenvolvimento Rural: oferece os cursos de Cursos de Bacharelado em Agronomia e Engenharia de Alimentos.
Instituto de Ciências da Saúde: oferece os cursos de Bacharelado em Enfermagem, Farmácia e Medicina, e Mestrado em Enfermagem.
Instituto de Engenharias e Desenvolvimento Sustentável: oferece os cursos de Bacharelado em Engenharia de Energias e Engenharia de Computação, pós-graduação: Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis e, em Energia e Ambiente.
Instituto de Educação a Distância: oferece os cursos de Bacharelado em Administração Pública e Licenciaturas em Computação, Letras-Língua Portuguesa e Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e no nível de Pós-graduação: Especialização em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Gestão em Saúde, Gênero, Diversidade e Direitos Humanos, Gestão Pública, Metodologias para o Ensino Fundamental e Médio, Ciências é 10, e Gestão de Recursos Hídricos, Ambientais e Energéticos.

Fonte: informações no site da UNILAB e sistematização da autora.

O quadro acima apresenta os institutos e cursos e oferecidos pela UNILAB, entretanto, alguns cursos de graduação presencial, como Farmácia, Enfermagem, Engenharia de Computação, Engenharia de Alimentos e Serviço Social, oferecidos pela UNILAB, carecem de professores, o que tem incentivado a transferência de estudantes internacionais para outras universidades federais, principalmente para Universidade Federal de Santa Catarina.

recebeu esse nome por serem assim chamados os negros muçulmanos que o organizaram. A expressão “*male*” vem de “*imalê*”, que na língua iorubá significa “muçulmano”. Os malês eram, portanto, os muçulmanos de língua iorubá, conhecidos como “nagôs” na Bahia. Disponível em: <https://unilab.edu.br/2014/05/13/campus-dos-males-e-inaugurado-em-sao-francisco-do-conde-na-bahia/> Acesso em: 07/07/2024.

A seguir, temos a tabela 1 que apresenta os dados dos estudantes de graduação (presencial e à distância) e pós-graduação *lato sensu* (especialização à distância) e *stricto sensu* (mestrado), de diversos países.

Tabela 1 – Dados dos estudantes da UNILAB

ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL							TOTAL
ANGOLA	BRASIL	CABO VERDE	GUINÉ-BISSAU	MOÇAMBIQUE	SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE	TIMOR LESTE	
521	3.162	5	696	235	47	14	4.680
ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA						293	
ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> (ESPECIALIZAÇÃO)						454	
ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> (MESTRADO)						355	

Fonte: Secretaria de Registro Acadêmico Arquivo e Gestão da Informação (SECRAGI) - dados de setembro de 2024.

Esta tabela nos mostra um quadro de disparidade elevada no quantitativo dos estudantes de diferentes países na UNILAB, sendo o Brasil país com maior número de estudantes, seguido da Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e Cabo Verde. O processo de seleção para os cursos de graduação destina 50% das vagas para estudantes brasileiros, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), do Ministério da Educação, sendo 25% voltados a candidatos cotistas, com uma regra diferente para aprovação. Os outros 50% são reservados a estudantes internacionais, cuja seleção é realizada através da avaliação do histórico escolar do ensino médio e uma prova de redação. No entanto, com base nesta tabela, podemos constatar que, na prática, essa divisão não é efetiva, já que os estudantes brasileiros representam a maioria.

3. POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL E A SUA EFETIVAÇÃO NA UNILAB

O objetivo deste capítulo é abordar o surgimento da política de assistência estudantil no Brasil, e como essa política foi implantada na UNILAB. A política de assistência estudantil surgiu no contexto de orientação das políticas de educação voltadas ao ensino superior no Brasil, e segue a orientação do Banco Mundial para a nova divisão internacional do trabalho que se apresentava no final do século XX, no sentido de aumentar o número de vagas e também de garantir a permanência de estudantes nas universidades (FERNANDES *et al.*, 2018). De acordo com Souza (2018), a origem da Política Nacional de Assistência Estudantil, no Brasil, está interiormente ligada ao processo do surgimento da educação superior no país, assim como o processo de sua expansão para universidades públicas através do REUNI nos governos petistas, especificamente no governo Lula.

A política de assistência estudantil é debatida como um mecanismo fundamental para assegurar a permanência de estudantes de baixa renda e seu sucesso nas Instituições de Ensino Superior (IES). No Brasil, esse debate realça questões como moradia, alimentação, manutenção, meios de transporte e saúde como essenciais para viabilizar a permanência desses estudantes nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (ANDIFES, 2008).

Para Kowalsky (2012), ao analisar a trajetória histórica da assistência estudantil como uma política, percebe-se um processo de desvios até a legitimação de seus programas, marcados por um percurso repleto de desafios. Diante das circunstâncias políticas, sociais e econômicas do Brasil, é possível compreender a assistência estudantil sob três fases distintas. A *primeira fase* abrange um extenso período, que vai desde a criação da primeira universidade até o início da democratização política. Esta fase é caracterizada pela assistência estudantil restrita ao atendimento dos estudantes de classe média, que tinham acesso ao ensino superior.

A partir desse momento, inicia-se uma *segunda fase* caracterizada por um ambiente favorável a debates e propostas legislativas, que culminaram em uma nova configuração da política de assistência estudantil nas universidades brasileiras. Essa fase ocorreu em um contexto de maior destaque para as políticas sociais, impulsionado pela abertura democrática. Nesse cenário, observa-se uma clara tendência à ampliação e democratização do ensino superior, especialmente por meio de programas assistenciais que favoreceram, em grande parte, o setor privado no processo de inclusão. Embora não tenha ocorrido, nesse período, uma agenda governamental específica para a assistência estudantil no ensino superior público, todavia os programas desenvolvidos permitiram que uma parte significativa da população historicamente

excluída desse nível de ensino tivesse acesso a ele.

A *terceira fase* começou a partir da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007, e se estendeu até os dias atuais. Esse período marca a institucionalização da política pública de assistência estudantil, destacando-se a publicação da Portaria Normativa nº 39, de 2007, e, depois, do Decreto nº 7.234, de 2010, que estabelece o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES - 2007 e 2010). Além desses, inserimos informações referentes a Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013, que cria o Programa de Bolsa Permanência, tal como a Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES, 2024).

3.1 HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL

A política de assistência estudantil é um conjunto de princípios e diretrizes que conduzem a implantação de ações que garantem o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação dos estudantes no ensino superior. Isso se dá do ponto de vista de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras (FONAPRACE, 2012). Ou seja, nas análises de Fernandes *et al.* (2018), as políticas de assistência estudantil são ações do Estado com o intuito de superar desigualdades de acesso, permanência e êxito na instituição de ensino, através de programas de benefícios sociais e de acompanhamento do estudante.

Para Assis *et al.* (2013), a assistência estudantil caracteriza-se como uma ação assistencial, procura atender às necessidades sociais básicas da população e está inserida na área das políticas públicas de educação superior. A assistência estudantil “recebe o nome de “política” por estar estruturada com base em um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implementação de ações no campo das Instituições de Ensino Superior (IES)” (ASSIS *et al.*, 2013, p. 128-129).

Segundo Kowalsky (2012), a *primeira fase* da política de assistência estudantil ocorreu no período em que o acesso à educação superior era limitado e reservado a uma pequena parcela da população, especialmente a elite brasileira, que possuía os recursos financeiros suficientes para garantir sua permanência nas universidades e, em alguns casos, até mesmo estudar em instituições universitárias fora do país. A primeira ação de assistência estudantil no Brasil teve

início no governo de Washington Luís (1926-1930), que em 1928 incentivou a criação da Casa do Estudante Brasileiro, em Paris, colaborando com os recursos necessários para edificação das estruturas, assim como para a manutenção da casa e dos estudantes. Neste período, a assistência estudantil estava voltada para o atendimento das necessidades dos filhos da elite, porque era esse perfil que tinha acesso ao ensino superior.

No início da década de 1930, durante a gestão do governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), foi promulgado o Decreto nº 19.851/1931, que tratava do Estatuto das Universidades Brasileiras. O documento visava implementar uma reforma no ensino superior, estabelecendo diretrizes para a organização didática e administrativa do sistema universitário no Brasil. Esse instrumento possibilitou uma maior participação consultiva e deliberativa dos estudantes nos assuntos universitários, através da representação do Diretório Central dos Estudantes (DCE) no Conselho Universitário (Consuni). Dessa forma, teve uma participação mais ativa dos discentes nos assuntos da universidade. O apoio oferecido pelos Diretórios Acadêmicos (DA), em conjunto com o DCE, assumia a responsabilidade de elaborar as estratégias para atender às necessidades e demandas dos estudantes. Foi nesse momento que começou a considerar a possibilidade de regulamentar a assistência estudantil nas instituições de ensino superior (CARVALHO; SILVA, 2020).

Para Kowalski (2012), dentre os benefícios que se previa, destaca-se a concessão de bolsas para certos estudantes. No entanto, era fundamental que houvesse um entendimento entre docentes e estudantes dos conselhos universitários, de que o contemplado atendesse aos requisitos de modo a cumprir os critérios de justiça e oportunidade.

Ainda, em 1930, foi construída a Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro, que contava com grandes doações do governo. Era um prédio com 3 andares e um restaurante universitário frequentado por discentes de baixa renda. Como parte do projeto proposto pelo governo de Getúlio Vargas para educação, a assistência estudantil passou a integrar a Constituição Federal de 1934, no Art. 157, prevendo-se a doação de fundos aos estudantes necessitados, através do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência médica, alimentar e dentária. Em 1937, o governo através do Ministério da Educação apoiou a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE). Essa foi uma estratégia do governo de construir uma instituição despolitizada e, para isso, a Casa do Estudante do Brasil seria a sede administrativa, responsável em promover a assistência jurídica, bolsas, empregos, biblioteca, saúde e residência (KOWALSKI, 2012).

No decorrer do II Congresso Nacional dos Estudantes, em 1938, houve o rompimento da ligação da UNE com a Casa do Estudante do Brasil. Nesse Congresso, foi aprovado o Plano

de Reforma Educacional, que pretendia solucionar problemas educacionais, auxiliar os estudantes com dificuldades econômicas, aumentar as vagas e expandir o ensino superior. É nesse período histórico que houve a criação de instituições de ensino superior sob o *status* de universidade, nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro (Universidade do Brasil, transformada na atual Universidade Federal de Rio de Janeiro) e Rio Grande do Sul (Universidade de Porto Alegre se tornou a atual Universidade Federal de Rio Grande do Sul). Essa tendência seguiu pela década de 1940, com a criação de universidades em vários estados e a fundação de Universidades Católicas (KOWALSKI, 2012).

Com a Constituição Federal de 1946, a assistência estudantil tornou-se obrigatória em todos os níveis de ensino. De acordo com o Art. 172, “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946). No mesmo ano, ocorreu a promulgação do Decreto 20.302/1946, que aprova os Regimentos das Diretorias de ensino superior, ensino secundário, ensino comercial e ensino industrial, sob a tutela do Ministério da Educação e Saúde (BRASIL, 1946a).

De acordo com Kowalski (2012), durante o período da ditadura militar, o movimento estudantil organizou várias reuniões para discutir a reforma universitária e os direitos dos estudantes. Em 1961, a UNE realizou, em Salvador, o Seminário Nacional de Reforma Universitária, cujo objetivo era debater o conteúdo sancionado por essa lei, que culminou na criação da “Declaração da Bahia”. A declaração propõe que as universidades fossem um espaço diversificado, através da criação de cursos acessíveis a todos.

No dia 20 de dezembro de 1961 houve a promulgação da Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta lei colocava a assistência estudantil como um direito que deveria ser garantido de maneira igual a todos os estudantes (BRASIL, 1961). Com a iniciativa do governo federal foi criado em 1970, o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), que estava vinculado ao MEC. O DAE tinha como objetivo assegurar ações de assistência estudantil para graduandos em nível nacional, dando ênfase à assistência médico-odontológica, moradia e alimentação. Mas, foi eliminado nos governos posteriores (FONAPRACE, 1997).

No início da década de 1980, as ações desenvolvidas pelo governo na área da política de assistência estudantil tiveram maior ênfase no ensino médio e fundamental. Em 1983, foi aprovado pelo MEC a Fundação de Assistência ao Estudante, que executava ações somente na educação pré-escolar e de 1º e 2º graus. Nos anos de 1980, “o Brasil passou por um processo de redemocratização, devido a uma forte crise econômica presente no governo militar, que

resultou na transição da ditadura para a república” (KOWALSKI, 2012, p. 92). Portanto, é esse contexto que definirá a segunda fase da política de assistência estudantil.

A *segunda fase* da política de assistência estudantil foi implementada em um contexto marcado pelas consequências históricas e sociais provenientes do regime ditatorial civil/militar. Apesar da existência de uma democracia em processo de consolidação, os problemas na educação superior, como a democratização do acesso e permanência, ainda persistem (KOWALSKI, 2012).

Esse contexto, entendido como de segunda fase, caminha em concomitância com mudanças significativas na garantia de direitos sociais no Brasil, os quais foram legitimadas na promulgação da Constituição Federal de 1988. A educação como direito universal foi uma grande conquista, o que permitiu novas configurações e lutas para ampliação do acesso ao ensino superior ao longo da década de 1990. Contexto que o Brasil adere ao Estado neoliberal, se mostrando em propostas que visavam a privatização das universidades públicas. Dinâmica que recebe resistência dos movimentos sociais, sindicatos, entre outros.

Nesse período, os problemas acerca do acesso e permanência passaram a ser debatidos nos Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários/Estudantis e nas reuniões realizadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)²⁷. Esses espaços de debates possibilitaram a criação, em 1987, do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). O principal foco desse fórum era encontrar formas de promover a redemocratização do acesso ao ensino superior, principalmente com a inclusão de estudantes de baixa renda nas diferentes Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), garantindo condições concretas para sua permanência (CARVALHO; SILVA, 2020).

De acordo com Kowalski (2012), esses debates ganharam força com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que tinha como objetivo não apenas assegurar a efetivação dos direitos fundamentais e a defesa dos princípios democráticos, mas também promover a redemocratização da educação, mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, focada na formação do cidadão. Embora a constituição não tratasse diretamente da educação superior, foi a partir dela que as discussões sobre o acesso e a permanência nas universidades começaram a se intensificar.

Essa fase é marcada por uma maior atenção do governo em promover condições mais

²⁷ Atualmente a ANDIFES congrega 56 Instituições Federais de Ensino Superior presentes em todos os Estados da Federação e no Distrito Federal.

justas para o acesso e a permanência no ensino superior. Foi nesse momento que a política de assistência estudantil entrou em um nível mais desenvolvido no que diz respeito aos direitos dos estudantes, os quais perpassam pelo acesso aos programas de apoio estudantil, no sentido de oferecer oportunidades para que esse grupo permaneça na universidade e conclua seus cursos.

Mas, como acrescenta Kowalski (2012), esse processo ocorreu em meio a disputas de interesses e problemas políticos. Assim, nos anos de 1990, foi registrada em âmbito nacional uma certa limitação de recursos para o financiamento da assistência estudantil. Ao longo desta década, as legislações vigentes não apresentaram documentos que contemplam e alocam recursos para financiar programas socioeducativos. Pelo contrário, houve um movimento de recusa por parte dos governantes em disponibilizar verbas para a assistência estudantil.

Essa falta de responsabilidade do Estado no financiamento da assistência estudantil é destacada na LDB de 1996, estabelecido no Art. 71, inciso IV, da Lei nº 9.394. Conforme o referido artigo, não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social (BRASIL, 1996).

Depois da vigência da LDB de 1996, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) do Brasil procurou dar continuidade ao documento aprovado em 1998, em Paris, denominado “*Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI*”. Esse documento, no seu Art. 3º, sob o título “Igualdade de acesso”, destaca que os grupos menos favorecidos, como povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, deveriam receber apoio material específico e contar com soluções educacionais que ajudem a superar as barreiras no percurso acadêmico, tanto no acesso quanto na permanência (UNESCO, 1998).

No ano seguinte, ou seja, em 1999, o governo, através do MEC, atento às questões de acesso e permanência no ensino superior, instituiu o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Este fundo visa financiar a graduação de estudantes em instituições privadas, deixando em segundo plano as questões de acesso e permanência nas IFES públicas.

Segundo Carvalho e Silva (2020), a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, foi contrária às expectativas de um plano nacional, pois se opôs totalmente à versão elaborada por diversas entidades ligadas à educação. O plano reforçou a transferência da responsabilidade do poder público para a sociedade no financiamento da educação. No que diz respeito ao ensino superior, o PNE reafirma sua política de diversificação das IES e de suas fontes de financiamento. Desta forma, diante das intensas

reivindicações dos movimentos sociais em relação à assistência estudantil, foi possível, ao menos, estabelecer o seguinte acordo:

33. Estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos.

34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico (BRASIL, 2001).

No entanto, observa-se que o governo federal manteve seu foco de apoio à iniciativa privada no ensino superior ao lançar, em 2004, o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Lei nº 11.906/2005. O programa visava oferecer bolsas de estudo, tanto integrais quanto parciais, para estudantes de graduação e de cursos sequenciais de formação específica de instituições privadas. Esse programa, assim como o FIES, concentra-se exclusivamente em oferecer assistência estudantil no pagamento das mensalidades, deixando de lado, em grande parte, o suporte necessário aos estudantes nos aspectos mais amplos de sua trajetória acadêmica (BRASIL, 2005).

É importante destacar que essas iniciativas contribuíram para que a assistência estudantil fosse incluída na agenda pública, gradualmente se consolidando como uma política pública de direito. Embora essas iniciativas são voltadas ao setor privado, porém reforçaram ainda mais a urgência de incluir a assistência estudantil na agenda pública, que já era marcada pelo esforço do governo para expandir o acesso ao ensino superior. É nesse contexto que surgiu a terceira fase da política de assistência estudantil.

Com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)²⁸, através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, impulsiona-se a *terceira fase* estendendo-se até os dias atuais²⁹. O REUNI tinha como objetivo a criação de condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).

O governo federal, através do REUNI, “fez algumas reformas nas universidades existentes, construiu novas universidades em regiões que não tinham, e ampliou vagas para

²⁸ Cabe salientar que a implementação do REUNI não aconteceu isenta de críticas dos setores mais progressistas das universidades e instituições sindicais brasileiras.

²⁹ É importante destacar que nos finais dos anos 2010, demarcados especialmente pelo golpe Parlamentar contra a Presidenta Dilma, os investimentos em educação superior sofreram grande redução, com ápice no contexto do governo Jair Messias Bolsonaro, que pouco, ou quase nada, investiu em educação superior e ciência.

períodos noturnos para atender os estudantes trabalhadores/as” (SOUZA, 2019, p. 5). Essas metas caminharam em conjunto com a constatação de que havia a necessidade de se investir em permanência, o que teve como marco a institucionalização da política pública de assistência estudantil.

Com as denúncias sobre a falta de assistência por parte das universidades, o FONAPRACE verificou a necessidade de uma parceria com os estudantes para pressionar o governo a implementar políticas efetivas que garantam a permanência dos estudantes nas universidades. Esta pressão visava a aprovação do Programa Nacional de Assistência Estudantil. Este documento foi produzido pelo FONAPRACE, que há muitos anos tem debatido em pautas nacionais a importância da assistência estudantil ao longo da trajetória acadêmica, sendo também um elemento essencial para inclusão de estudantes de baixa renda no processo de democratização das universidades públicas e gratuitas (FONAPRACE, 2012).

O MEC, por sua vez, considerando a assistência estudantil como estratégia para redução da desigualdade social e democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior, instituiu por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, o Programa Nacional de Assistência Estudantil.

Art. 1º Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Educação Superior - SESu, do Ministério da Educação, o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, na forma desta Portaria.

Art. 2º O PNAES se efetiva por meio de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e destina-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior.

Parágrafo único. Compreendem-se como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - assistência à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; e IX - apoio pedagógico.

Como política de governo, o programa foi posto em prática, logo a partir do mês de janeiro de 2008. Isto foi considerado um marco na história do FONAPRACE, por ser uma conquista para a assistência estudantil nas duas décadas de existência do fórum.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil se efetivou por meio de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão destinadas aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das universidades federais. Essa vinculação com a pesquisa e extensão é para que os programas de assistência estudantil não se limitem apenas à assistência. As ações de assistência estudantil são desenvolvidas nas seguintes áreas: “moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico” (BRASIL, 2007a).

Embora o avanço da institucionalização da assistência estudantil por meio de uma Portaria Normativa fosse significativo, sendo visto como um investimento, ele ainda não parecia atender plenamente às expectativas dos formuladores dessa política. Dessa forma, durante a 46ª Reunião do FONAPRACE, realizada em outubro de 2009, em Belo Horizonte, foi estabelecido como objetivo principal a transformação do PNAES em uma lei federal (FONAPRACE, 2012).

Com base nisso, foram iniciadas negociações com as instâncias governamentais em relação à demanda da política. Assim, após três anos de existência, o Programa Nacional de Assistência Estudantil, instituído por uma Portaria Normativa, ganhou força de lei federal por meio do Decreto Presidencial nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Depois da transformação do PNAES, nos primeiros anos, o governo Lula fez grande investimento, de modo que as universidades conseguiram atender às demandas colocadas. De acordo com o referido decreto, nos seus artigos 1º e 2º estabelece os objetivos do PNAES:

Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Art. 2º são os objetivos do PNAES: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; reduzir os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; diminuir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010a).

As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. A definição dos critérios e da metodologia para a seleção dos estudantes de graduação que serão beneficiados ficará sob a responsabilidade da instituição federal de ensino superior (BRASIL, 2010a).

De acordo com Kowalski (2012), foi aprovado o Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010, que trata dos procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária e, principalmente, sobre a mudança de rubrica e a viabilidade de transferir recursos de um exercício para outro. Também, houve a promulgação do Decreto nº 7.416, em 30 de dezembro de 2010, que estabelece diretrizes para a concessão de bolsas para o desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária. Carvalho e Silva (2020) destacam que outro mecanismo relevante que sustenta o debate sobre as questões da assistência estudantil é o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (2011-2020), que foi aprovado apenas em 2014, por meio da Lei nº 13.005, com a vigência para de dez anos.

Foi implementada também a Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012), que, em seu Art. 1º, estabelece que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação deverão reservar, em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas, pessoas com deficiência, e estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias (BRASIL, 2012).

Outro destaque é a Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013, que cria o Programa de Bolsa Permanência destinada a estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior, tendo por objetivo descritos no Art. 3º:

- I- Viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;
- II - Reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil;
- III- promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico (BRASIL, 2013).

O valor da bolsa é estabelecido por Resolução do FNDE, no entanto, a portaria prevê que para “estudantes indígenas e quilombolas, matriculados em cursos de graduação, será diferenciada em decorrência das especificidades desses estudantes com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições”, a bolsa terá valor não inferior ao dobro do valor da Bolsa Permanência destinada aos demais estudantes. No Art. 9, são mencionados os participantes do Programa de Bolsas Permanência:

- I- As Secretarias de Educação Superior - SESu, de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, na condição de gestoras do Programa, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, na condição de assessora quanto aos temas relativos aos estudantes indígenas e quilombolas;
- II - O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE, órgão vinculado ao Ministério da Educação e responsável pelo pagamento de bolsas; e
- III - As instituições federais de ensino superior - IFES que aderirem ao programa por meio do Termo de Adesão conforme Anexo III (BRASIL, 2013).

O programa envolve as frentes da gestão, do financiamento e da execução do programa. A Portaria sofre algumas modificações em 10 de novembro de 2023 por meio da Portaria n. 1999, a partir da qual se acrescenta um parágrafo único no Art. 3º. “O Ministério da Educação deverá desenvolver ações de acompanhamento e monitoramento do Programa Bolsa Permanência em conjunto com outras pastas ministeriais pertinentes”. Além disso, acrescenta a parte A no mesmo artigo, mencionando que

Art. 3º, A O PBP será gerido por meio do Sistema de Gestão da Bolsa Permanência - SISBP, de responsabilidade da Secretaria de Educação Superior - SESu e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - Setec do Ministério da Educação (BRASIL, 2023).

Outra modificação que merece destaque se refere modificação no inciso III do Art. 9º,

III - as IFES, responsáveis pela autorização das inscrições, homologação dos pagamentos mensais e pelo acompanhamento local das trajetórias acadêmicas dos bolsistas, que aderirem ao programa por meio do Termo de Adesão conforme Anexo III." (NR) (BRASIL, 2023).

Por fim, é importante mencionar a Lei nº14.914, de 03 de julho de 2024, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) com a finalidade de ampliar e garantir as condições de permanência dos estudantes na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica pública federal e de conclusão dos respectivos cursos. A política nacional deve ser executada a partir da articulação envolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão, atendendo prioritariamente estudantes de cursos presenciais de graduação e técnico de nível médio. Além disso, a política coloca que se houver recursos também pode abranger Estudantes de mestrado, doutorado e instituições públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal (DF) a partir de convênios. Os objetivos estão descritos no Art. 2º, sendo eles:

- I - Democratizar e garantir as condições de permanência de estudantes na educação pública federal;
- II - Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência de estudantes nos cursos da educação pública federal e na conclusão desses cursos;
- III - reduzir as taxas de retenção e de evasão na educação pública federal;
- IV - Contribuir para a promoção da melhoria de desempenho acadêmico, de inclusão social pela educação e de diplomação dos estudantes;
- V - Apoiar estudantes estrangeiros da educação superior recebidos no âmbito de acordos de cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e outros países;
- VI - Estimular a participação e o alto desempenho de estudantes em competições, em olimpíadas, em concursos ou em exames de natureza esportiva e acadêmica;
- VII - estimular as iniciativas de formação, extensão e pesquisa específicas para a área de assistência estudantil (BRASIL, 2024).

E os programas abrangidos são:

Art. 4º A PNAES abrange os seguintes programas e ações:

- I - Programa de Assistência Estudantil (PAE);
- II - Programa de Bolsa Permanência (PBP);
- III - Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (PASES);
- IV - Programa Estudantil de Moradia (PEM);

V - Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (PATE);
VI - Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir);
VII - Programa de Permanência Parental na Educação (PROPEPE);
VIII - Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB);
IX - Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS);
X - Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES);
XI - Benefício Permanência na Educação Superior;
XII - oferta de serviços pelas próprias instituições federais de ensino superior e pelas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica;
XIII - outras ações tornadas públicas por meio de ato normativo do Ministro de Estado da Educação, observada a compatibilização dessas ações com as dotações orçamentárias existentes, e desde que não haja prejuízos aos programas e às ações constantes dos incisos I a XII do *caput* deste artigo (BRASIL, 2024).

Portanto, a política é bem completa no que se refere a amplitude das áreas que são reconhecidas como pontos cruciais para a manutenção da assistência estudantil, sendo elas: Moradia; Alimentação; Transporte; Saúde; Inclusão digital; Cultura e esporte; Atendimento pré-escolar para dependentes. Abrangendo também o apoio pedagógico e ações afirmativas para estudantes com deficiência; transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades; beneficiários de políticas afirmativas. Havendo a adesão de uma política democrática, que deve envolver representação estudantil na formulação, execução, monitoramento e avaliação das ações do PAE. No entanto, essa política é muito recente, sendo necessário um período para que as instituições possam implementá-la.

Tendo em conta o que foi abordado, se conclui que ao longo do desenvolvimento da política de assistência estudantil, houve obstáculos, e em determinados períodos, as ações, legislações e debates sobre o tema se mostraram mais consistentes e progrediram mais do que em outros. No entanto, cada fase reflete características próprias, influenciadas pelo contexto social, político e econômico de cada momento histórico do Brasil. Como aponta Kowalski (2012, p. 102), “a assistência estudantil vem construindo seu percurso histórico, trilhando-o, muitas vezes, por caminhos incertos e descontínuos, mas fazendo sua história na formação e consolidação das políticas públicas do país”.

As políticas que garantem o acesso e a permanência no ensino superior devem ser preservadas, intensificadas, expandidas e aprimoradas, a fim de facilitar a inclusão de grupos historicamente excluídos desse nível de educação. É essencial, também, fortalecer programas eficazes voltados à permanência dos estudantes no ensino superior, especialmente aqueles provenientes de classes socioeconômicas mais baixas.

3.2 PROGRAMA DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL DA UNILAB

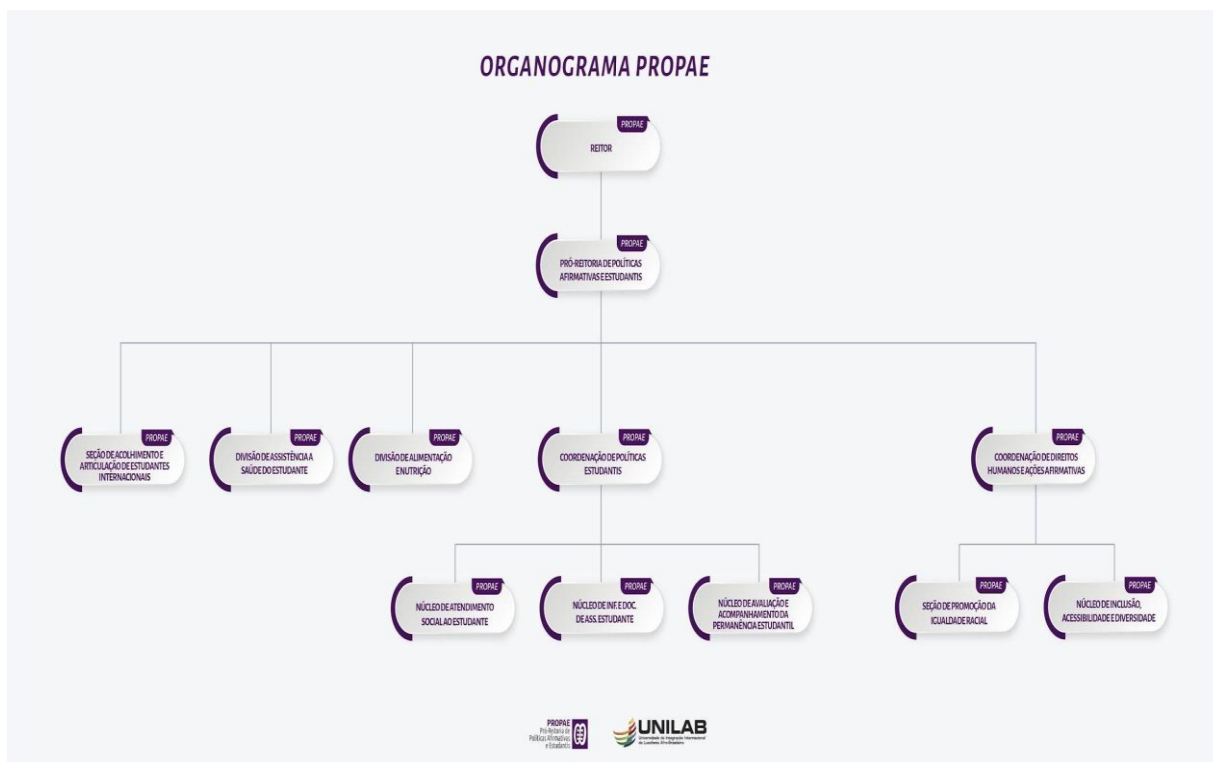
O Programa de Assistência ao Estudante da UNILAB (PAES-UNILAB) é administrado e executado pela Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAE) no âmbito da Coordenação de Políticas Estudantis (COEST). A PROPAE foi criada na gestão da ex-reitora Nilma Lino Gomes³⁰, inspirada no modelo da Universidade Federal do Recôncavo Baiano. De 2011 a 2013, a política de assistência estudantil era gerenciada pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Com o aumento das demandas estudantis e dando respostas institucionais à política de ações afirmativas, Nilma criou a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis. A PROPAE é responsável por planejar, coordenar, acompanhar e avaliar o conjunto de programas, projetos e ações integrantes das Políticas Afirmativas e Estudantis da UNILAB. O seu objetivo geral é,

Implementar de maneira articulada e democrática, programas, projetos, ações e serviços de assistência prioritária; promoção e prevenção; apoio à formação e inclusão e cidadania, com ênfase na promoção da igualdade de gênero e étnico-racial; diversidade sexual e ações afirmativas para a comunidade estudantil (PROPAE, 2022).

A PROPAE atua na busca pela consecução dos objetivos traçados para as Políticas Afirmativas e Estudantis, auxiliando a Reitoria em suas tarefas administrativas e contribuindo para atingir os objetivos estratégicos da UNILAB. As atividades desta Pró-Reitoria são desenvolvidas através de suas duas coordenações (Coordenação de Políticas Estudantis – COEST e Coordenação de Direitos Humanos e Ações Afirmativas – CDHAA), dos respectivos núcleos, seções e setores dessas coordenações; e de suas duas divisões (Divisão de Assistência à Saúde do Estudante – DIASE e Divisão de Alimentação e Nutrição – DAN). Além dessas estruturas, a PROPAE, quando solicitada, apoia a Diretoria do *campus* dos Malês na gestão dos assuntos estudantis deste *campus* (PROPAE, 2022), de acordo com a figura 2.

³⁰ Nilma Lino Gomes atuou como Reitora da UNILAB entre 2013 e 2014. Intelectual, militante e ativista do Movimento Negro, ela foi a primeira mulher negra a ocupar o cargo de reitora em uma universidade pública federal.

Figura 2 - Organograma da PROPAE



Fonte: Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis – PROPAAE³¹.

O PAES segue as diretrizes estabelecidas no PNAES disposto no Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. O objetivo do programa é facilitar o acesso a direitos de assistência estudantil por meio de apoio institucional, e a garantia da permanência dos discentes matriculados em cursos de graduação presencial na UNILAB cujas condições socioeconômicas são insuficientes para permanência na universidade. O programa atende estudantes que estão matriculados em cursos de graduação presencial da UNILAB (PAES, 2017). Até dezembro de 2024, ano em que a pesquisa de campo foi realizada, o programa oferecia seis modalidades de auxílios, como descreve o quadro 2,

³¹ Disponível em: <https://unilab.edu.br/propae/>. Acesso em: 03/09/2024.

Quadro 2 – Modalidades dos auxílios do PAES-UNILAB até 2024

<p>Auxílio Moradia: concedido com o objetivo de garantir condições de residência nos municípios sede dos <i>campi</i> da UNILAB ao/a estudante cujo grupo familiar resida distante da sede do curso presencial no qual se encontre regularmente matriculado (fora da zona urbana dos municípios dos <i>campi</i>), cujo acesso aos <i>campi</i> seja dificultado pela ausência de transporte regular, pela distância ou fatores devidamente justificados com documentação pertinente.</p>
<p>Auxílio Instalação: concedido com o objetivo de apoiar os/as estudantes beneficiários/as do auxílio moradia a proverem condições de fixação de residência nos municípios sede dos <i>campi</i> da UNILAB no que se refere à aquisição de mobília, eletrodomésticos, utensílios domésticos, entre outros itens especificados em edital. O auxílio instalação poderá ser requerido quando da solicitação do auxílio moradia, sendo concedido individualmente e uma única vez. Os/as estudantes beneficiados/as com auxílio instalação terão até 30 dias para apresentar documentos comprobatórios da aquisição de bens que viabilizem condições para fixação de residência.</p>
<p>Auxílio Transporte: concedido com o objetivo de complementar despesas com transporte e apoiar no deslocamento para a UNILAB, assegurando-lhes as condições para acesso às atividades universitárias.</p>
<p>Auxílio Alimentação: concedido com o objetivo de complementar despesas com alimentação.</p>
<p>Auxílio Social: concedido com o objetivo de apoiar estudantes em situação de elevado grau de vulnerabilidade socioeconômica familiar.</p>
<p>Auxílio Emergencial: auxílio de natureza emergencial e provisória, concedido de forma excepcional, em razão de situação de caráter emergencial aos/às estudantes cujas condições de extrema vulnerabilidade socioeconômica ponham em risco sua permanência na universidade. A solicitação deverá ser realizada mediante preenchimento de questionário disponibilizado no site da UNILAB ou na sala de COEST/PROPÆ. O/a estudante poderá ser convocado para entrevista social para prestar esclarecimentos sobre a situação emergencial e/ou entregar documentos que venham a ser exigidos na análise.</p>

Fonte: informações no site da UNILAB e sistematização da autora.

O ingresso do estudante no Programa de Assistência ao Estudante é feito através do processo seletivo divulgado em edital específico, disponibilizado no site da UNILAB. As etapas do processo seletivo para inserção ou renovação no programa são feitas através dos seguintes critérios: reunião de esclarecimentos sobre o PAES com os estudantes; inscrição; análise documental; análise socioeconômica; entrevista, se necessário; visita domiciliar, se necessário; divulgação do resultado preliminar; recebimento dos recursos; divulgação do resultado final; assinatura e recebimento dos termos de compromissos (PAES, 2017).

A Comissão de Seleção e de Acompanhamento de Permanência ao Estudante (COSAPE), é composta por assistentes sociais que fazem as avaliações socioeconômicas. Para a realização da avaliação socioeconômica dos/as candidatos/as ao PAES são utilizados critérios de cunho social e econômico. Nesse sentido, o perfil socioeconômico é traçado a partir de um conjunto de indicadores de modo que a combinação destes aponte o seu grau de vulnerabilidade social. São considerados indicadores de vulnerabilidade:

A situação de moradia (alugada, financiada), a renda per capita do grupo familiar, eventuais gastos com doenças graves, a localização da moradia (zona rural), a trajetória da escolarização (ser egresso do ensino médio em escola pública) e a família ser beneficiária do Programa de Transferência de Renda Bolsa Família (PAES, 2017, p. 4).

Depois da avaliação socioeconômica é realizada a divulgação no portal da UNILAB do resultado preliminar da seleção com a lista das inscrições deferidas. Os/as estudantes que tiveram suas inscrições indeferidas poderão comparecer à COEST/PROPAE para apresentar o motivo do não deferimento de sua inscrição e interpor recurso que será analisado pela COSAPE. O resultado do recurso é divulgado no resultado final da seleção. Após a divulgação do resultado final, os discentes terão 5 dias úteis para entregar o termo de compromisso³², após isso, os estudantes começam a receber os auxílios.

A duração dos auxílios é de no máximo 24 meses, ou seja, os/as estudantes beneficiários/as do PAES, recebem os auxílios por 2 anos, conforme especificado em edital renováveis (exceto o auxílio instalação), se comprovado o atendimento dos critérios exigidos em edital. O processo de renovação da concessão de auxílio está condicionado a nova avaliação socioeconômica sem garantia de deferimento (PAES, 2017). A finalidade das políticas e ações de acompanhamento e assistência é possibilitar que o estudante se mantenha em condições favoráveis para se dedicar aos estudos, com foco no aprendizado e no conhecimento científico proporcionados pela universidade, e evitar sua entrada prematura no mercado de trabalho (UNILAB, 2013).

Em relação a execução do Programa Nacional de Bolsa Permanência, o Edital de Fluxo Contínuo nº 05/2024/PROPAE aberto para Seleção Pública para bolsas no valor de R\$1.400,00 (mil e quatrocentos reais) coloca como requisitos:

4. REQUISITOS PARA INSCRIÇÃO

³² Vale ressaltar que o termo de compromisso é de extrema importância durante o período de inserção e renovação no PAES. Por isso, a não entrega do mesmo, resultará no indeferimento do pagamento dos auxílios.

4.1 Requisitos para os (as) candidatos (as)

Somente será admitida a inscrição de candidatos (as) que atendam, simultaneamente, aos seguintes requisitos:

I - Comprovar a condição de estudante indígena ou quilombola, e ter seu o pertencimento étnico reconhecido pelas suas respectivas lideranças;

I - Estar regularmente matriculado em curso de graduação presencial da UNILAB, com Status no SIGAA “ATIVO” ou “FORMANDO”;

I - Haver realizado cadastro no Sistema de Gestão da Bolsa Permanência (SISBP) e anexado os seguintes documentos: a) Autodeclaração do candidato estudante indígena ou Autodeclaração do candidato estudante quilombola; b) Declaração de Pertencimento Étnico para estudante indígena (anexo I) ou Declaração de Pertencimento Étnico para estudante quilombola, assinadas por pelo menos 3 (três) lideranças reconhecidas; c) Declaração da Fundação Nacional dos Povos Indígenas - Funai de que o estudante indígena reside em comunidade indígena ou comprovante de residência em comunidade indígena ou Declaração de Pertencimento Étnico e de Residência em comunidade indígena assinada por pelo menos 3 (três) lideranças reconhecidas; d) Certidão Bolsa Permanência, emitida pela Fundação Cultural Palmares, constando o nome da Comunidade, município e estado do estudante ou comprovante de residência em comunidade quilombola ou Declaração de Pertencimento Étnico e de Residência em comunidade quilombola assinada por pelo menos 3 (três) lideranças reconhecidas; e) Termo de Compromisso do bolsista indígena ou quilombola (UNILAB, 2024).

Ou seja, mesmo o programa nacional colocando que a bolsa permanência deve ser oferecida preferencialmente para indígenas e quilombolas, a UNILAB excluí os estudantes africanos de seu edital.

Por tudo que foi discutido até agora, no próximo capítulo serão apresentadas as percepções das/dos estudantes guineenses sobre a importância da assistência estudantil, mas não só isso, pois também apontam o quanto a política tem auxiliando para sua permanência no Ensino Superior no Brasil. No entanto, é muito importante destacar que na fase de revisão final dessa dissertação, ou seja, janeiro de 2025, ocorreu a regulamentação de mudanças na PAES-UNILAB aprovadas pela Resolução *ad referendum* Consuni/UNILAB nº 144, de 13 de agosto de 2024, por meio da Portaria nº 174 de 15, de janeiro de 2025.

A Portaria indica em seu Art. 2º, que o Programa de Assistência ao Estudante (PAES) tem como objetivo viabilizar o acesso a direitos de assistência estudantil, promovendo condições para que estudantes de graduação presencial em situação de vulnerabilidade socioeconômica possam permanecer com sucesso no ambiente acadêmico. No Art. 3º dispõe sobre os objetivos do programa, os quais versam sobre:

I - Fortalecer políticas institucionais referenciadas na inclusão social pela educação, na garantia de direitos essenciais e igualdade de oportunidades;

II - Oportunizar a democratização das condições de permanência na educação superior pública federal;

III - favorecer a redução das desigualdades sociais no contexto internacional, nacional e locorregional;

IV - Contribuir para a redução das taxas de retenção e de evasão, sobretudo decorrentes de condições financeiras insuficientes;

V - Estimular o desenvolvimento dos estudantes nas suas múltiplas dimensões – principalmente no que concerne às dimensões sociais, materiais, intelectuais, culturais e afetivas; e

VI - Implementar auxílios, desde que atendida a disponibilidade orçamentária, em diversas modalidades que contribuam efetivamente para um percurso formativo com sucesso acadêmico e conclusão dos cursos de graduação (UNILAB, 2024).

Os beneficiários são, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de educação básica e/ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo. Podem concorrer aos auxílios, estudantes de cursos de graduação presencial, regularmente matriculados, que atendam às exigências do edital regular ou defluxo contínuo. Em relação as modalidades de auxílios que serão aplicadas a partir do ano de 2025, a portaria os define em seu Art. 6º, sendo estabelecidas para atender diferentes níveis de vulnerabilidade socioeconômica e necessidades específicas, conforme tabela a seguir:

Quadro 3 – Modalidades de Auxílios do PAES-UNILAB a partir de 2025

Modalidade	Descrição	Crítérios Específicos	Valores
Auxílio Permanência - Nível I	Concessão de valor pecuniário para estudantes com maior índice de vulnerabilidade social (IVS).	Baixa renda e ausência de suporte econômico familiar.	Não especificado os valores exatos
Auxílio Permanência - Nível II	Concessão de valor pecuniário para estudantes com renda moderada e suporte familiar razoável.	Renda e suporte intermediários; IVS médio.	Não especificado os valores exatos
Auxílio Permanência - Nível III	Concessão de valor pecuniário para estudantes com renda consistente e menor índice de vulnerabilidade social (IVS).	Suporte familiar mais estável; menor IVS.	Não especificado os valores exatos
Auxílio Permanência - Nível IV	Gratuidade no restaurante universitário para estudantes não atendidos pelos níveis II e III.	Vulnerabilidade socioeconômica.	Valor referente à gratuidade nos restaurantes universitários
Auxílio Permanência - Nível V	Suporte financeiro para custear a fixação de residência nos municípios sede dos <i>campi</i> da UNILAB.	Exclusivo para beneficiários de níveis I, II ou III.	Concedido uma única vez; valor não especificado.
Auxílio Emergencial	Apoio eventual e provisório em situações emergenciais para estudantes em extrema vulnerabilidade socioeconômica.	Análise de casos emergenciais.	Valor máximo equivalente ao auxílio permanência nível II.
Auxílio Discente Mãe/Pai	Suporte financeiro para estudantes com filhos de 0 a 5 anos e 11 meses que residam sob sua guarda.	Processo seletivo; período máximo de 24 meses.	Valor único mensal que não ultrapasse um salário-mínimo
Auxílio Ingressante	Apoio a discentes nacionais ingressantes por meio de reserva de vagas para garantir sua permanência no primeiro ano do curso de graduação	Estudantes brasileiros que entraram na UNILAB por reserva de vagas conforme estabelecidos na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de cotas e suas alterações) e no Programa de Ações Afirmativas da UNILAB,	Exclusivo para o primeiro ano do curso; valor não estipulado.
Auxílio Inclusão Digital	Apoio para acesso a tecnologias da informação, podendo incluir equipamentos ou valor em pecúnia.	Apenas para estudantes sem equipamento próprio.	Modalidade pecuniária: valor definido em edital.

Fonte: informações no site da UNILAB e sistematização da autora.

Alguns auxílios poderão ser acumulados, desde que atendidos critérios específicos estabelecidos nos editais. Os recursos do programa provirão do orçamento da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e outras fontes, porém as concessões dependem da

disponibilidade orçamentária e observam os princípios de inclusão social. Além disso, é possível observar na tabela acima que os valores serão definidos em editais específicos.

É importante reforçar que na ocasião da pesquisa de campo, essa Portaria ainda não havia sido aprovada, tão pouco estava em vigor, portanto as respostas das/dos estudantes guineenses que serão apresentadas no próximo capítulo se referem a estrutura do PAES-UNILAB em vigor até dezembro de 2024.

4. PERCEPÇÃO DOS/AS ESTUDANTES GUINEENSES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNILAB

Neste capítulo, foi analisada a importância da política de assistência estudantil na UNILAB com base nas percepções dos/as estudantes guineenses, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo realizado em agosto e setembro de 2024, na UNILAB, no Ceará. Ao analisar os dados, apresentamos os relatos dos participantes sobre a relevância do Programa de Assistência ao Estudante (PAES), e como o programa tem contribuído em suas permanências na UNILAB. Mas, também, destacamos as críticas feitas pelos/as discentes, que incluem a insuficiência dos valores dos auxílios, questões relacionadas à assistência à saúde, integração, racismo, moradia, alimentação, preconceito, bem como a necessidade de melhorias no programa de assistência estudantil, entre outros. Também, descrevemos a metodologia e as dificuldades enfrentadas durante a coleta dos dados. Todos esses pontos serão abordados detalhadamente no subtítulo seguinte.

4.1 METODOLOGIA E OS PERCALÇOS NO CAMINHO

Conforme Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa se classifica quanto à forma de abordagem do problema, a sua natureza, aos objetivos e aos procedimentos técnicos. Relativamente à sua natureza, este trabalho é uma pesquisa aplicada, uma vez que discute um problema específico, o que envolve a realidade e interesses coletivos acerca dos impactos das políticas públicas, em específico a política de assistência estudantil. Do ponto de vista de seus objetivos, esta pesquisa é avaliativa, na medida em que visa analisar o alcance da política de assistência estudantil a partir da percepção dos/as estudantes de Guiné-Bissau. Para o alcance do objetivo geral, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, com base em revisão bibliográfica sobre a temática, e pesquisa empírica centrada na percepção dos estudantes guineenses sobre a importância da política de assistência estudantil da UNILAB.

Em um primeiro momento, a pesquisa se centrou na revisão bibliográfica, que a partir de elementos sócio-históricos trouxeram subsídios para as análises, a partir dos quais respondemos os objetivos específicos. Em um segundo momento, voltamos especificamente para pesquisa de campo, indo ao encontro do objetivo específico que visa conhecer a percepção dos/as estudantes guineenses sobre a importância da assistência estudantil para sua permanência na UNILAB. Dessa forma, a abordagem do problema se classifica como quanti-qualitativa,

visto que as percepções dos estudantes respondentes foram traduzidas em números que são classificados a partir do uso de recursos e técnicas estatísticas, as quais foram analisadas de forma qualitativa. Os procedimentos técnicos empregados se centraram na aplicação de questionários aos estudantes guineenses dos cursos de graduação presencial, envolvendo os *campi* Liberdade, Auroras e a Unidade Acadêmica dos Palmares, localizados nas cidades de Redenção e Acarape, no Ceará, e o *campus* dos Malês, na cidade de São Francisco do Conde, na Bahia.

Na elaboração do projeto, a pesquisa de campo ficou dividida em duas fases: na primeira fase, era para enviar os questionários para todos os estudantes guineenses. Na segunda, pretendíamos elencar 5 sujeitos para participar de reflexões mais aprofundadas, a partir da realização de entrevistas com roteiro semiestruturado com questões abertas e mais específicas. Enviamos o ofício ao órgão competente, recebemos resposta aceitando participar da pesquisa e se comprometendo a enviar o formulário aos estudantes por *e-mail*. Porém, ao protocolarmos resposta positiva da instituição na Plataforma Brasil, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (CEP-UEL), avaliou ser a resposta por *e-mail* insuficiente, e exigiu um ofício formal da UNILAB, se comprometendo com a pesquisa. Solicitamos o documento, no entanto, os servidores e docentes da UNILAB entraram em greve que durou três meses, o que impossibilitou a resposta, atrasou a pesquisa e resultou na mudança de metodologia, e acabamos por aplicar somente os questionários depois da greve, e não conseguimos realizar as entrevistas com os discentes.

Para tanto, o instrumento de pesquisa foi adaptado, ampliando algumas questões abertas, as quais seriam feitas na segunda fase da pesquisa. Aplicou-se os questionários através de um formulário digital do *Google Forms*, com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha. O formulário foi enviado, no mês de julho de 2024, por *e-mail* e *whatsapp* aos estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial, bacharelado e licenciatura, nos *campi* do Ceará e da Bahia. Entretanto, obtivemos apenas 10 respostas inicialmente, o que foi considerado insuficiente para a pesquisa. Por isso, viajei para o Ceará, no dia 6 de agosto de 2024, para realizar a pesquisa de campo. Embora se tratasse de um formulário digital, a presença física foi importante para interagir e conversar com os discentes sobre a finalidade da pesquisa, incentivando uma maior participação.

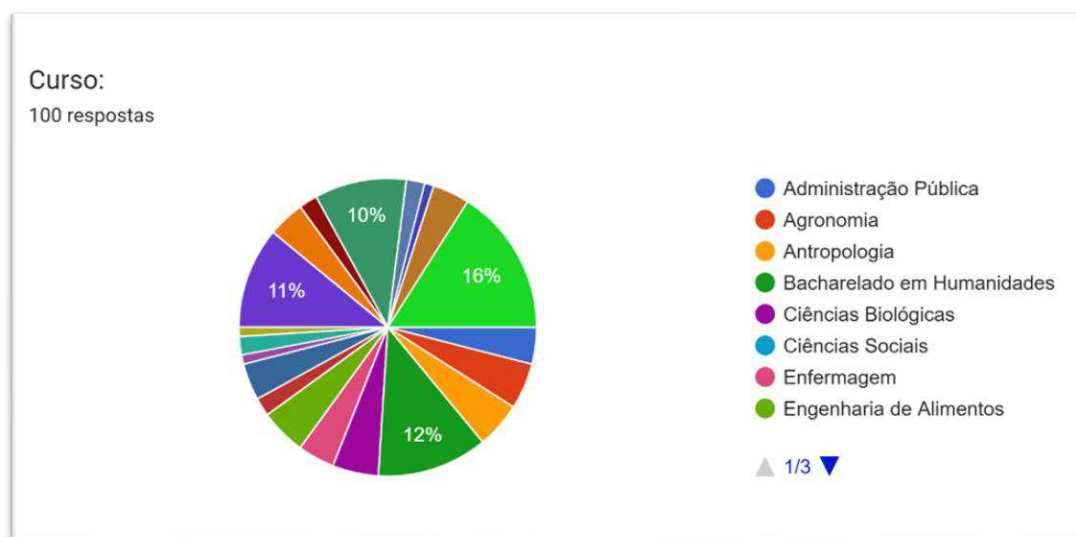
Vale destacar que ingressei na UNILAB, no Ceará, em 2016, onde realizei duas graduações: Bacharelado em Humanidades e Licenciatura em Sociologia. Em ambos os trabalhos de conclusão de curso, abordei *As relações de cooperação entre Brasil e Guiné-Bissau de ensino superior na UNILAB*, realizando entrevistas com discentes guineenses. Essa

experiência facilitou bastante minha interação com eles, e especialmente por serem os meus conterrâneos. Alguns deles/as, cujos nomes não serão mencionados devido às questões éticas da pesquisa, me ajudaram muito na divulgação do formulário. A partir dessa mobilização, o número de respostas aumentou para 20.

No entanto, neste momento surgiu um novo desafio, pois, por engano ou por algum motivo que não sei qual, o questionário foi denunciado para a plataforma *Google*, como se contivesse algum problema. Isso exigiu comunicações com a plataforma, sem resposta, além disso, buscou-se apoio técnico para a recuperação dos dados, sem sucesso.

Restou refazer o formulário virtual e reiniciar do zero. O formulário foi reenviado, no dia 21 de setembro, para um total de 698 estudantes guineenses, abrangendo os cursos de: Administração Pública, Agronomia, Antropologia, Bacharelado em Humanidades, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Enfermagem, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Computação, Engenharia de Energias, Farmácia, Física, História, Letras – Língua Portuguesa, Letras – Língua Inglesa, Matemática, Medicina, Pedagogia, Química, Relações Internacionais, Serviço Social e Sociologia, conforme o gráfico 1.

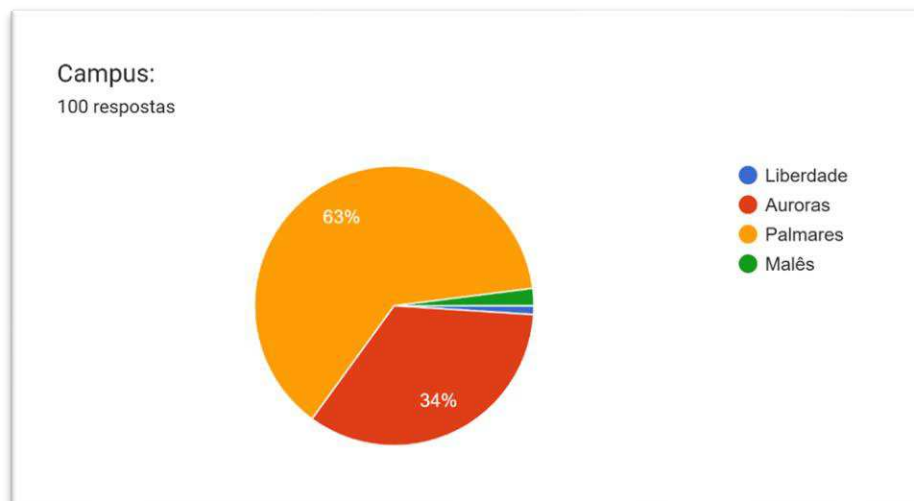
Gráfico 1 – Cursos dos/as participantes da pesquisa



Fonte: feito pela autora de acordo com os dados da pesquisa.

O formulário foi fechado no dia 22 de outubro de 2024, obtendo respostas de 100 estudantes, dos quais 98 estudam nos *campi* do Ceará (63% no *campus* dos Palmares, 34% no *campus* das Auroras e 1% no *campus* da Liberdade) e 2 estudam no *campus* dos Malês, na Bahia, correspondendo a 2%, veja o gráfico 2.

Gráfico 2 – Campus onde os participantes estudam



Fonte: feito pela autora com base nos dados da pesquisa.

Todos os estudantes que participaram da pesquisa concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e ingressaram na UNILAB entre os anos de 2016 e 2024, no entanto, apenas dez pessoas indicaram terem iniciado os cursos antes de 2020.

4.2 PERFIL GERAL DAS/DOS ESTUDANTES QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO

A estatística descritiva indica que 37 estudantes nasceram em Bissau, capital da Guiné-Bissau, 38 nasceram em outras cidades do país, 19 indicaram apenas Guiné-Bissau como local de nascimento, e 5 não especificaram seus locais de nascimento. Os participantes têm entre 20 e 38 anos de idade, conforme mostrado na tabela 2.

Tabela 2 – Local de nascimento das/dos estudantes

CIDADE	QUANTIDADE
Bissau	37
Guiné-Bissau	19
Bafatá	3
Calequisse	3
Bijimita	3
Mansoa	3
Quinhamel	3
Bolama	2
Canchungo	2
Safim	2
Cumura	2
Gabú	2
Cacine	3
Biombo	1
Pecixe	1
Cacheu	1
Bissorã	1
Ingoré	1
Farim	1
Caió	1
Darsalam	1
Bedanda	1
São Domingos	1
Não indicaram	5

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

A tabela acima demonstra que os estudantes nascidos em Bissau representam a maioria em comparação com aqueles que nasceram em outras cidades. Isto, deve-se, provavelmente, pela concentração de recursos educacionais e infraestrutura na capital, Bissau, que normalmente oferece ensino de melhor qualidade e maior acesso a serviços essenciais, facilitando processos seletivos. Além disso, há uma concentração de informações sobre programas de cooperação internacional na área de ensino superior, em Bissau, como o da UNILAB. É compreensível que os estudantes da capital recebam melhores orientações para a candidatura do que aqueles que estão em outras localidades. As disparidades regionais causadas do baixo investimento em educação e infraestruturas nas áreas fora da capital, tendem a agravar essas desigualdades. Dessa forma, os estudantes de Bissau encontram-se em posição de privilégio evidenciada pelos fatores históricos e estruturais, o que reforça a necessidade de políticas públicas para descentralizar recursos e promover equidade no acesso à educação superior em todo o território da Guiné-Bissau.

Em relação à identidade de gênero, 93% dos participantes se identificam como

cisgênero, enquanto 7% preferiram não responder. No que se refere à orientação sexual, 95% se declaram heterossexuais, 1% se identificou como bissexual e 4% optaram por não responder. Quanto à composição familiar, 94% afirmaram que têm irmãos e irmãs, com uma variação de 1 a 15 irmãos e irmãs, enquanto 6% indicaram não ter irmãos. Todos os respondentes se identificaram como pretos e, em relação a identidade étnica, a maior recorrência foi de Pepel, seguido de Balantas, conforme pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 3 - Identidade étnica das/dos participantes

ETNIA	QUANTIDADE
Pepel	26
Balantas	21
Mandjacos	12
Fulas	12
Mancanhas	6
Mandingas	5
Mansoncas	4
Bijagós	5
Felupes	3
Beafadas	1
Balanta Mané	1
Não indicaram	4

Fonte: feito pela autora com base nos dados da pesquisa.

Esses dados nos revelam que, embora a etnia Pepel não é a maior do país, tem conseguido mais oportunidades para ingressar na UNILAB em relação à Balantas e Fulas. Isso pode se justificar porque a etnia Pepel está mais próximo das zonas urbanas, ocupando a região de Biombo e o Setor Autônomo de Bissau (SAB), capital do país. Por outro lado, embora, os Balantas e os Fulas são os maiores grupos étnicos, porém vivem, em sua maioria, nas regiões mais distantes da capital.

No formulário também constava uma questão que se refere a tentativa de se aproximar de informações capazes de trazer indicações sobre as condições socioeconômicas das famílias em Guiné-Bissau. As respostas apresentaram uma diversidade de informações, apenas duas pessoas não responderam, três apontaram que seus familiares não possuem profissão e uma apontou que pai e mãe são falecidos. Mas, curiosamente, a maior incidência de profissões das famílias teve estudante com o maior índice de menções, em segundo lugar agricultores/camponeses, como pode-se observar na tabela 4:

Tabela 4 – Profissão dos pais dos estudantes

Profissão dos pais	Quantidade de indicações
Estudante	19
Agricultor/Camponês	17
Motorista	6
Professores	6
Doméstica	5
Vendedor Ambulante	4
Contabilista	2
Economista	2
Funcionário público	2
Despachante Aduaneiro	1
Artista plástico e Secretária	1
Autônoma	1
Comerciantes	1
Costureira	2
Cozinheira	1
Engenheiro	1
Funcionário privado	1
Marinheiro	1
Militar	1
Padeiro	1

Fonte: feito pela autora com base nos dados da pesquisa.

Alguns respondentes mencionaram as profissões do pai e da mãe, desta forma, a profissão de doméstica da mãe foi mais recorrente, como indica os números abaixo:

Tabela 5 – Profissão dos pais dos estudantes

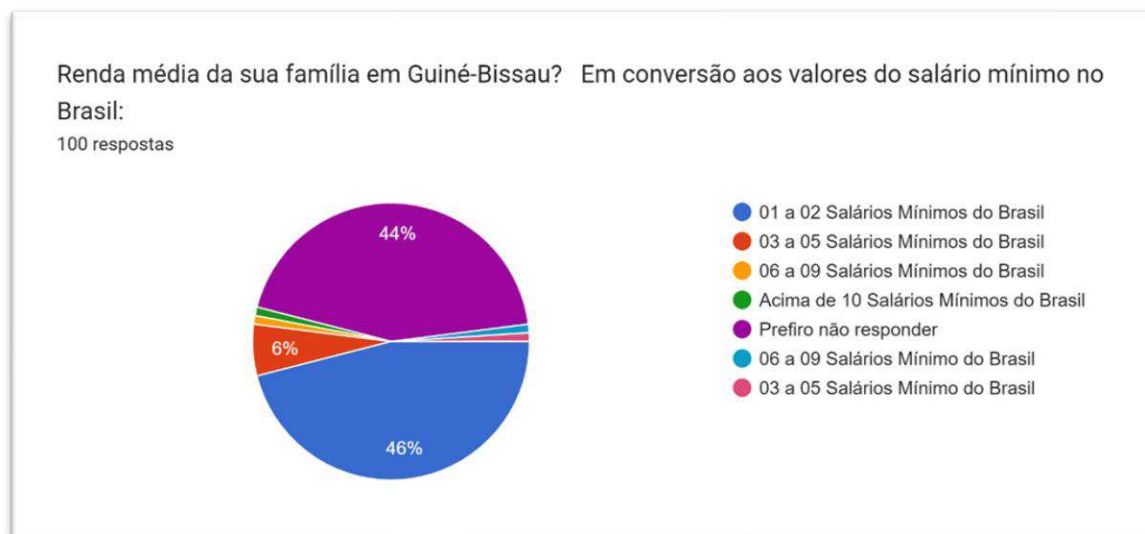
Profissão dos pais	Quantidade de indicações
Agricultor/Camponês e Doméstica	5
Professor e Doméstica	2
Eletricista e Doméstica	1
Engenheiro e Doméstica	1
Pedreiro e Doméstica	1
Pescador e Doméstica	1
Serralheiro e Doméstica	1
Marinheiro e Cozinheira	1
Pedreiro e Estudante	1
Professora e Militar	1
Técnico de Raio X e Vendedora.	1
Vendedora e Pedreiro	1

Fonte: feito pela autora com base nos dados da pesquisa.

Desta forma, somando-se as profissões apresentadas nas duas tabelas, a função de agricultor/camponês é a mais mencionada, no total de 22 pessoas e a profissão de doméstica é a segunda mais recorrente, com 12 indicações. A minoria das profissões se refere a atividades que requerem curso superior, o que indica que as famílias da maioria das/dos estudantes que participaram da pesquisa não tiveram acesso à educação. Cabendo destacar que em Guiné-Bissau, as donas de casa também são chamadas de doméstica. Esses dados mostram que o índice de baixa escolaridade afeta mais as mulheres do que os homens, ou seja, eles têm mais acesso à educação em comparação com as mulheres, principalmente aquelas que vivem em zonas rurais.

A renda média da família dos estudantes em Guiné-Bissau, em conversão aos valores do salário-mínimo no Brasil, como pode-se observar no gráfico 3, a maioria daqueles que responderam, afirmaram que suas famílias têm uma renda de 1 a 2 salários mínimo do Brasil, o que revela condições socioeconômicas vulneráveis. Aliás, o relatório *Poverty, Shared Prosperity and Equity Update*, mostra essa dificuldade de renda, em que a pobreza continua a ser generalizada na Guiné-Bissau, aumentando 2,8 pontos percentuais entre 2018 e 2021, indo de 47,7% em 2018 para 50,5% da população em 2021. O que equivale a mais de 80.000 pobres adicionais nesse período. Embora o país tenha potencialidade em diversos setores, a economia ainda é pouco desenvolvida e diversificada, o que pode justificar as dificuldades de renda enfrentadas pela população (BANCO MUNDIAL, 2024). Segundo o Plano Estratégico e Operacional (PEO) – “*Terra Ranka*”, a principal atividade econômica do país é a agricultura, correspondendo a 69% do Produto Interno Bruto – PIB, e cerca de 90% das exportações e emprega mais de 80% da população ativa, mesmo sendo exploradas apenas 50% das terras cultiváveis e a fraca produtividade das terras (GUINÉ-BISSAU, 2015).

Gráfico 3 – Renda média da família dos estudantes em Guiné-Bissau

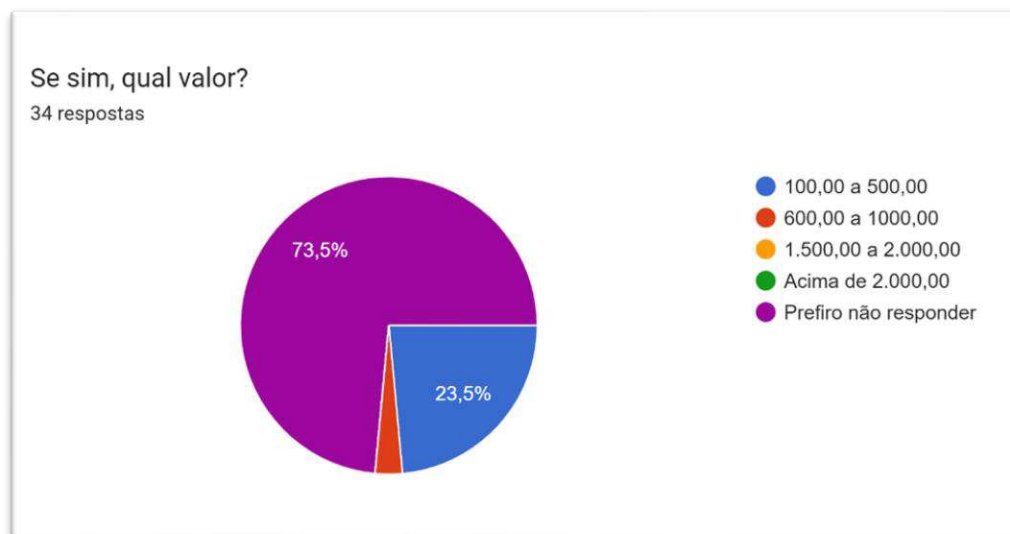


Fonte: feito pela autora com base nos dados da pesquisa.

Apenas 6% afirmam que a família recebe de 3 a 5 salários-mínimos, só duas pessoas afirmam que a família recebe de 6 a 9 salários mínimo, apenas uma delas confirma que a família recebe acima de 10 salários mínimos. Porém, um dado a se refletir é o fato de que 44% preferiram não responder à questão. É possível que a decisão de não responder à questão tenha relação com o fato de que o benefício da assistência estudantil depende da renda familiar declarada. Neste sentido, eles podem recear que caso declarem uma renda mais alta percam o auxílio estudantil, ou que essa informação seja utilizada para prejudicar sua elegibilidade no programa de assistência estudantil. É importante lembrar que só participaram da pesquisa aqueles que assinaram o termo de consentimento, onde foi declarado que os dados seriam utilizados apenas para fins desta pesquisa.

Sobre a ajuda financeira de seus familiares, 22% responderam que recebem, enquanto 78% disseram que não recebem ajuda. Já no que se refere aos valores recebidos, 73,5% preferiram não informar. Veja o gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Valores dos salários pais dos estudantes



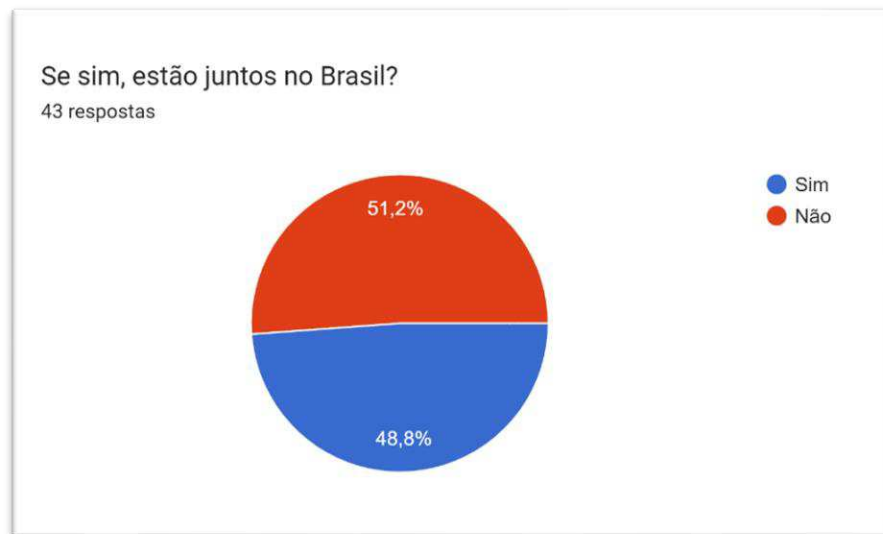
Fonte: feito pela autora com base nos dados da pesquisa.

Daqueles que informaram, 23,5% recebem de R\$ 100,00 a R\$ 500,00, em comparação com 2,9% que recebem de R\$ 600,00 a R\$ 1.000,00. Por outro lado, mais uma vez 73,5% preferiram não informar, provavelmente por se tratar novamente de valores que podem colocar em causa a renda familiar. Essa preferência em não informar sobre a ajuda financeira pode ser também explicada pela preocupação com a sua privacidade, insegurança e desconforto em relação ao julgamento social, além da preocupação sobre o uso destas informações e que possa de alguma forma afetar a sua elegibilidade para o programa de assistência estudantil, conforme destacado na questão anterior.

Para uma amplitude em indicadores de renda, foram perguntados se já haviam voltado para Guiné-Bissau depois de terem iniciado o curso na UNILAB, todos os estudantes responderam que não conseguiram nenhuma vez visitar suas famílias em Guiné-Bissau, o que pode ser justificado pelos altos preços das passagens aéreas.

Quanto ao estado civil, ao serem perguntados se têm esposo/a, companheiro/a, 36% responderam que sim, e 64% indicaram que não. Das pessoas que possuem parceiro/a, apenas 48,8% estão juntos no Brasil, conforme o gráfico 5.

Gráfico 5 – Estado civil dos estudantes



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Dado este relevante, pois o fato de estarem longe de familiares, companheiros e filhos/filhas transforma o período de permanência no Brasil mais desafiador. Do total de participantes, 22% indicaram que possuem filhos, enquanto a maioria não, correspondendo a 78%. Destes 22 estudantes que indicaram serem pais/mães, a maioria absoluta possui apenas um filho, poucos mencionaram 2 filhos e menos ainda relatam ter 3 filhos/as. Apenas 30% vivem juntos com os seus filhos e, quando perguntados se seus filhos frequentam a creche, 27,6% responderam afirmativamente, enquanto 72,4% responderam que seus filhos não têm acesso à creche.

Esses são, portanto, dados gerais dos participantes da pesquisa. Na próxima seção, será dada ênfase às informações que se referem ao contexto da vida acadêmica e desafios enfrentados.

4.3 CHEGADA NA UNILAB E DESAFIOS PARA PERMANÊNCIA

Como é possível observar a partir dos dados apresentados acima, a maioria das/dos estudantes que participaram da pesquisa compõem famílias de baixa renda, que vivencia dificuldades financeiras. Ao questionar-se a vida estudantil pregressa, a maioria estudou em escolas públicas, correspondendo a 65,6% em relação a 35,4% dos que estudaram em escolas privadas. Perguntados se já tinham conhecimento sobre o Programa de Assistência Estudantil (PAES) antes de ingressar na UNILAB, 68 estudantes responderam que já sabiam da existência do programa através dos colegas que estudavam na UNILAB, 31 estudantes afirmaram que não

tinham conhecimento, e 1 discente não respondeu. Os estudantes que tinham conhecimento sobre a existência do Programa de Assistência Estudantil relataram que ele foi um dos motivos que os levaram a escolher a UNILAB, já que suas famílias, especialmente seus pais, não possuem condições financeiras para custear seus estudos. De acordo com os esses relatos:

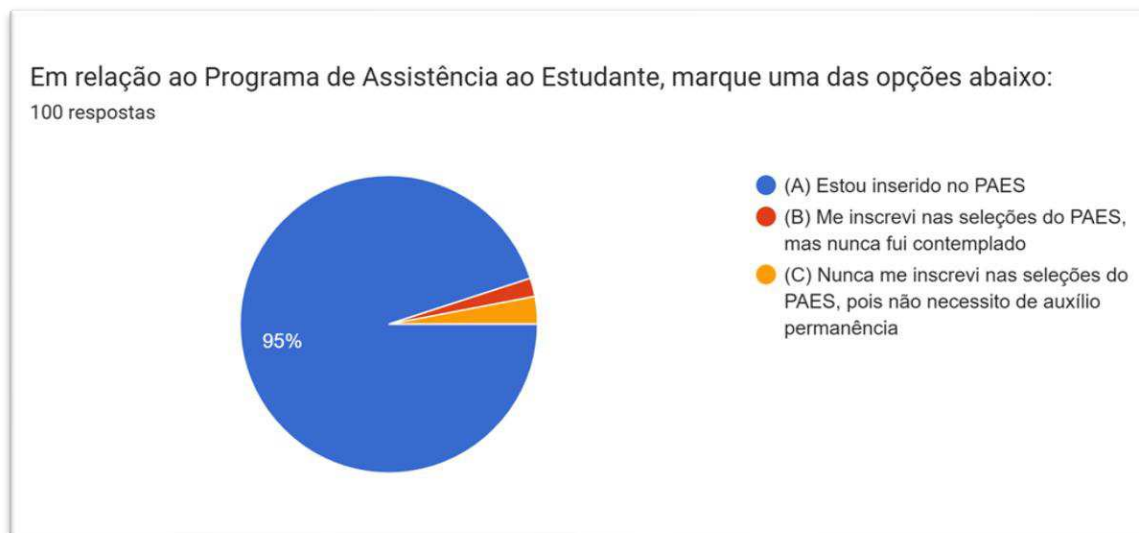
Sim, pois é um dos motivos que impulsionaram a minha vinda para cá, meus pais não têm condições para transformar o meu sonho em realidade.

Sim, pois eu tinha alguns colegas que estavam a estudar na UNILAB, então antes de eu me inscrever, perguntei como eles se mantêm aqui. Porque, não podia inscrever para exterior sem ter alguém para me apoiar lá, pois já sei que a condição financeira da minha família não daria certo para me manter no exterior. Portanto, quando soube que tinha auxílio estudantil, então aproveitei a oportunidade para ingressar no ensino superior aqui no Brasil.

Sim, eu sabia, por esse motivo que escolhi a UNILAB.

No que diz respeito ao Programa de Assistência ao Estudante, 95% estão inseridos no programa, 2% se inscreveram, porém, nunca foram contemplados, e 3% nunca se inscreveram nas seleções do PAES, pois não necessitam de auxílio permanência, conforme observado no gráfico abaixo.

Gráfico 6 – Inserção dos estudantes no programa de assistência estudantil



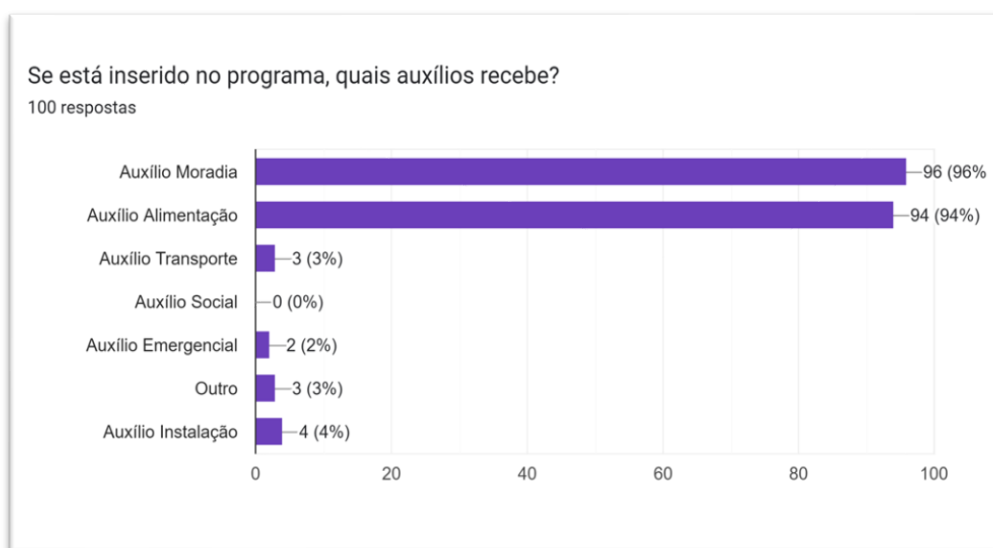
Fonte: feito pela autora com base nos dados da pesquisa.

Esses dados evidenciam que a maioria destes estudantes são contemplados com os auxílios estudantis, o que confirma a descrição da realidade familiar, uma vez que muitos não recebem o apoio financeiro de suas famílias. Ao observar o gráfico 6, evidencia-se que quase

todos os estudantes inseridos no programa recebem auxílio moradia e alimentação. Estes resultados podem ser explicados pela concentração dos estudantes nos arredores de Redenção e Acarape, assim, dependem mais de moradia e alimentação, em detrimento de outras modalidades de auxílio.

A distribuição, conforme destacada no gráfico 7, mostra que 96% recebem auxílio moradia, 94% auxílio alimentação, 4% auxílio instalação, 3% auxílio transporte, 2% auxílio emergencial e nenhum deles recebem auxílio social.

Gráfico 7 – Auxílios recebidos pelos estudantes

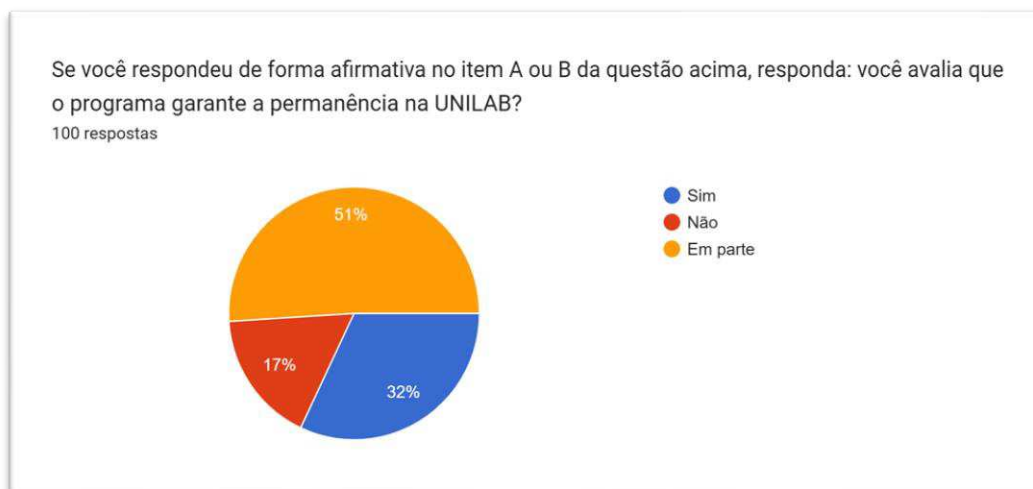


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Por outro lado, para aqueles 5% dos estudantes que não estão contemplados no PAES (ver o gráfico 6), os motivos são variados. Questionados sobre o motivo de não estarem inseridos no programa e como têm conseguido se manter na universidade, esta discente indica que é “por conta do pai do meu filho” que lhe dá apoio para que consiga permanecer estudando na UNILAB.

Para avaliar a eficácia do PAES, os respondentes foram perguntados se o programa garante a sua permanência na UNILAB, e os resultados apresentados no gráfico 8, trouxeram um quadro diverso de respostas, mas a maioria acredita que o PAES tem contribuição significativa, embora por si só não garante a permanência ao estudante.

Gráfico 8 - Avaliação do Programa de Assistência ao Estudante



Fonte: elaborada pela autora de acordo com os dados da pesquisa.

Como se observa no gráfico acima, 32% dos respondentes consideram que o programa garante a permanência dos estudantes na UNILAB, 17% discordam que o programa garante a permanência, enquanto 51% avaliam que a eficácia é parcialmente alcançada. Para estes, a assistência recebida, por si só, não garante totalmente a permanência do estudante na UNILAB, embora pesa significativamente nas suas decisões. No entendimento dos que concordam com a eficácia do PAES, a assistência que recebem é fundamental para o seu sucesso na UNILAB. Como apontado por este estudante:

Sem este programa de assistência estudantil, muitos estudantes guineenses não teriam como continuar com os seus estudos. Pois, Redenção e Acarape não têm lugares onde os estudantes possam encontrar emprego para trabalhar e pagar as suas contas. Deste feito, o PAES tem grande importância na permanência estudantil.

Outra acrescenta que,

O PAES nos ajuda a permanecer na universidade, porque muitos estudantes internacionais vêm dos seus países de origem sem ter meios suficientes para custear suas despesas e demais encargos durante o curso de graduação.

Dois estudantes foram enfáticos ao avaliar que o PAES consegue atingir os objetivos: “sim, porque estou aqui graças a esse programa, mas com muitas necessidades insaciáveis”. A outra resposta aponta que, “sim, o programa consegue atingir os objetivos, porque atende às necessidades, garantindo que todos os alunos, especialmente os mais vulneráveis, tenham os recursos necessários para conseguirem se manter na universidade”. Estudantes que avaliam

que o programa atende parcialmente, chegam a afirmar que, “de certas formas, não consegue atingir este objetivo, mas ajuda na permanência”. Este outro afirma que: “em parte, sim, mas com muito sacrifício e até renúncias de coisas básicas por parte dos estudantes, para dar conta das despesas”. A maioria mostrou que o programa contribui para a sua permanência na universidade, mas lamentam a quantia destinada aos estudantes quando consideram a atual situação do mercado imobiliário. Por exemplo, este respondente apontou que

O Maciço de Baturité tem sido muito caro, tanto o aluguel, quanto a alimentação, [...] ora preocupa-se em como pagar aluguel, e ora preocupa-se em como se alimentar bem. Pois, agora, os valores mais baixos dos aluguéis são R\$ 350,00, para uma casa de um quarto, o que não facilita.

Outro estudante confirma apontando que o “auxílio ajuda só em parte, pois basta só pagar o aluguel, o auxílio quase acaba, e com isso o estudante corre o risco de entrar em dívidas”. A questão da dívida e do empréstimo são reforçados por este discente:

Em geral, não assegura as despesas mensais, às vezes, precisa recorrer ao empréstimo, porque a política de assistência aos estudantes não acompanha a realidade local. Só com os auxílios do PAES, não é possível ter uma vida financeira estável, pois os estudantes não conseguem suprir as suas necessidades, o que os levam a endividarem.

Sob a mesma preocupação, outro respondente descreve que é difícil se manter na UNILAB sem o auxílio estudantil, pois a preocupação com a situação financeira acaba sendo um fator desmotivador: “a permanência depende muito do seu esforço, inclusive agora antes de terminar o seu curso, já querem cortá-los, e isso faz com que a gente fica desmotivado, sem a permanência como posso manter na universidade”?! Perguntou.

Outra discente enfatiza que, “o programa não consegue responder nem a metade daquilo que deveria responder”. Este participante acrescenta: “não, por enquanto está muito longe de atingir os objetivos estabelecidos, a menos que houvesse mudanças neste âmbito”. Esta insuficiência da quantia do auxílio demonstra um descaso da política de educação superior em garantir a permanência, pois o valor de R\$ 530,00, foi fixado desde o primeiro ano do funcionamento da UNILAB, em 2011, o que na época dava para os estudantes pagarem as suas contas. Como aponta o seguinte respondente:

O programa de assistência estudantil, foi pensado e criado para garantir a permanência dos estudantes, mas hoje não consegue garantir mais a permanência de forma eficaz, visto que esse valor correspondia ou dava para permanecer. Com o passar dos anos, a cidade cresceu, os aluguéis e os preços dos produtos nos supermercados estão muito altos, por causa da inflação, do aumento dos impostos e de outros problemas que afetam o Brasil. Isso dificulta a permanência dos estudantes, levando alguns a

morarem 3 ou 4 para poder se manter.

Ainda sobre a insuficiência do valor, o seguinte estudante concorda com a dificuldade de viver com o montante do auxílio, afirmando que é pouco quando observadas as despesas mensais dos estudantes, visto que desde a fundação da UNILAB, continuam recebendo R\$ 530,00:

[...] após 14 anos (mais de uma década) da sua existência, os estudantes continuam recebendo auxílio no valor miserável, que nem dá para satisfazer as necessidades básicas como: café da manhã, etc. Embora o refeitório da UNILAB proporcione almoço e jantar, mas isso não é suficiente.

A afirmação denota a preocupação com a saúde e insuficiência alimentar desses estudantes, revela um quadro de precariedade e limitações financeiras em que estes estudantes se encontram e que impactam diretamente a sua saúde e bem-estar. Essa parece ser uma das maiores preocupações dos estudantes, refletindo a escassez de recursos para sustentar uma alimentação regular e equilibrada, tendo que alimentar apenas duas vezes ao dia, como mostra esse estudante:

Você pode imaginar como é difícil se manter com esse valor sem o apoio da família?! A pessoa fica traumatizada. Além disso, a gente come só duas vezes por dia, às 11h e às 17h, até outro dia. Com R\$ 530,00, os estudantes não conseguem se alimentar bem, os produtos estão muito caros nos mercados.

Para os estudantes com dificuldades de se adaptar a comida servida no Restaurante Universitário (RU), a situação pode ser pior, uma vez que o valor do auxílio não é suficiente para comprar quantidade de comida necessária para preparar em casa:

Não é suficiente para alimentarmos. Às vezes, a comida do RU não cai bem, e a pessoa não tem nem R\$ 1 para comprar outra refeição. O horário do jantar é muito cedo, e ficamos sem comer até às 11h do dia seguinte. Este auxílio nem chega para pagar as contas da casa e compensar a comedoria.

O valor do auxílio e as dificuldades financeiras são vistas por 2 estudantes como uma das principais razões para as transferências dos estudantes para outras universidades federais em cidades que oferecem maiores oportunidades. Por exemplo, este respondente confirmou que “o valor do auxílio, agora, é pouco para atender as cidades de Acarape e Redenção, uma das razões de mudanças dos alunos para o estado de Santa Catarina [...]”. A mesma conclusão é feita por outro discente reforçando que a dificuldade financeira por conta do auxílio,

Vem dificultando muito a permanência dos estudantes na universidade. [...] o aluguel é muito caro, o que dificulta, muitas vezes, a permanência de muitos aqui, outros procuram saída em outros estados que atendem melhor às suas demandas.

O foco deste estudo está na compreensão da política de assistência estudantil como mecanismo para garantir a permanência dos estudantes na UNILAB. Neste contexto, os participantes desta pesquisa foram questionados se o PAES garante a sua permanência na universidade, dois discentes discordam e confirmam que “muitos estudantes precisam de apoio familiar para se sustentarem” e que “muitas vezes, o estudante tem que entrar em contato com os pais a fim de contribuir na sua permanência, principalmente no que tem a ver com a alimentação e saúde”.

Outras apontam que o PAES, por si só, não garante a permanência, pois também depende do comprometimento do estudante que não deve reprovar por falta. Outros criticam a falta de vontade dos profissionais que administram o PAES dizendo que

[...] muitas pessoas acabam perdendo auxílio por uma pequena falha que uma simples mensagem de alerta possa resolver. Portanto, podemos ver que a instituição não se esforça em orientar os estudantes quanto ao processo de renovação.

A resposta da outra estudante reforça esta preocupação com o processo de inscrição e solicitação de auxílios na UNILAB:

O processo de solicitação de auxílio não é facilitador. A instituição não avisa os estudantes sobre documentos pendentes, resultando em desclassificações automáticas, mesmo quando o estudante for aprovado, mas deixou de anexar algum documento, como o termo de compromisso. Essa falta de comunicação e transparência prejudica os estudantes, que muitas vezes são desclassificados injustamente, sem a oportunidade de corrigir os erros ou fornecer os documentos necessários.

Apesar de tudo, os estudantes apresentaram expectativas para o aumento do valor do auxílio, demonstrando esperança para um futuro melhor com os seguintes comentários: “Esperamos que tudo mude o mais rápido possível!” “A UNILAB deve sentar e repensar esta situação, porque é urgente e necessário!” “As coisas não são fáceis para nós aqui na UNILAB!” “Espero que a pesquisa vai ajudar no aumento do valor do auxílio!”

Uma das preocupações desta pesquisa tem a ver com a eficácia das políticas de assistência estudantil que não se limita apenas à questão financeira. Neste caso, foi verificada a percepção dos estudantes sobre a assistência à saúde prestada a eles na UNILAB e os resultados destacados no gráfico 9, mostram uma avaliação da qualidade razoável para ruim.

Gráfico 9 – Avaliação sobre a assistência à saúde do estudante



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Conforme o exposto no gráfico 9, percebe-se que embora alguns estudantes (14,4% e 3,3%) consideram o serviço de assistência à saúde dos estudantes como sendo bom ou muito bom respectivamente, a maioria acredita que se enquadra na avaliação de razoável e ruim, correspondendo a 44,4% e 22,2% respectivamente. Estes resultados evidenciam que apesar do serviço ser relevante no ponto de vista dos estudantes, eles também percebem os desafios que assolam a assistência à saúde na UNILAB.

Para o primeiro grupo (bom e muito bom), as respostas mostram os motivos da classificação. Por exemplo, este estudante afirma que os profissionais que dirigem e prestam serviços de assistência à saúde na UNILAB, “fazem um ótimo atendimento, estão dispostos a ajudar, e te dão suporte”, enquanto o outro coloca que

Sem este serviço, os estudantes não teriam condições de fazer alguns tratamentos nas clínicas privadas. Pois, vimos vários encaminhamentos dos estudantes para o tratamento em outros lugares por meio deste serviço que custaria cara, se não for o encaminhado por este serviço.

Entretanto, para a maioria, que classificou o serviço como razoável ou ruim, ainda há desafios significativos para que o serviço de assistência à saúde na UNILAB consiga alcançar a qualidade desejada. Este respondente, por exemplo, mostra a questão do acompanhamento do estudante por parte do programa: “é razoável, porque não tem nenhum acompanhamento aos estudantes doentes, [...] e segundo eles, a UNILAB não tem auxiliado de forma esperada”. A

preocupação com o tamanho da equipe do atendimento em relação a quantidade de estudantes que precisam do serviço, também constitui a preocupação do outro estudante: “com o número elevado de estudantes da UNILAB, aquele atendimento não é suficiente para todos [...]”. A situação é ainda melhor descrita para o outro respondente, que apontou o seguinte:

O serviço de assistência à saúde do estudante tem enormes desafios, sobretudo para os estudantes internacionais. Os serviços prestados pelo Centro de Atenção Integral à Saúde (CAIS) não conseguem atender de forma imediata os problemas de saúde de cada estudante, porque oferecem atendimento ambulatorial especializado de forma limitada, têm a Sala de Imunização, Sala de Apoio à Amamentação e Sala de Acolhimento especiais. É perceptível que, devido aos elevados riscos à saúde do estudante, o serviço de saúde da UNILAB não tem sido capaz de atendê-lo e resolver os problemas o mais breve possível por causa das limitações de serviços e técnicos de saúde. Uma questão que ainda é um grande desafio é o pequeno número de técnicos de saúde, médicos e enfermeiros que o programa tem. Salienta-se que o atendimento no posto de saúde de Acarape e Redenção é muito difícil para os estudantes internacionais, pois enfrentam grandes problemas, como discriminação, racismo no atendimento ou durante diagnóstico com o médico.

Outros estudantes concordam com essa afirmação e consideram ruim a assistência à saúde na UNILAB na medida em que apontam que “a assistência à saúde oferecida pela UNILAB é muito péssima, pois vimos muitos casos de mortes que aconteceram, que a universidade não atendeu pela ignorância”. Outro respondente se refere a necessidade de se recorrer ao Sistema Único de Saúde (SUS),

Digo ruim, porque muitos estudantes com problemas de saúde grave, a UNILAB nem ajuda no tratamento. Às vezes, temos que ficar na fila do SUS que demora muito para te chamar, o estudante tem que ir às clínicas privadas para fazer o tratamento o mais rápido possível. Às vezes, não tem dinheiro, tem que emprestar no cartão de crédito, porque o SUS demora muito.

Além destes pontos, quando os estudantes falam dos centros de saúde nas cidades de Redenção e Acarape, mostram preocupação com a forma como são atendidos:

Xenofobia e racismo são sofridos todos os dias nos centros de saúde e redes de distribuição de remédio gratuito, dificilmente um preto e estudante africano consegue remédios ali, pelo menos eu, sem dinheiro para comprar remédio, fui ali várias vezes, e nenhuma vez consegui remédio e um dia fui com um colega que agora se mudou para Universidade Federal de Santa Catarina, nos falaram que o remédio que pretendemos, não podemos receber por sobrar em pouca quantidade.

Para alguns, estas situações seriam minimizadas com um bom funcionamento do serviço de assistência à saúde estudantil na UNILAB. Assim, os estudantes apelam para que a UNILAB tenha um hospital universitário para o atendimento do seu público:

A UNILAB precisa ter hospital universitário, pois muitos estudantes têm problemas de saúde, e não conseguem o tratamento nos hospitais públicos, porque demora bastante para serem atendidos (que nem acontece mesmo) e, por esses e outros

motivos, seria muito importante ter hospital na universidade.

A falta de um atendimento adequado e que consiga resolver os problemas dos estudantes também foram apontados como um dos fatores para a transferência dos estudantes para outras universidades federais, principalmente a Universidade Federal de Santa Catarina.

4.4 DESEMPENHO ACADÊMICO, INTEGRAÇÃO E VIOLÊNCIAS

O estudo também buscou identificar a porcentagem de estudantes que recebem algum tipo de bolsa como a do Programa Residência Pedagógica (PRP), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Bolsa Monitoria (PMB), Programa Institucional de Bolsa Iniciação Científica (PIBIC), Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), Programa de Educação Tutorial (PET), Programa de Bolsa de Extensão Arte e Cultura (PIBEAC), entre outras. Os resultados mostraram que apenas 19% dos estudantes que participaram desta pesquisa recebem a bolsa, variando entre R\$ 500,00 a R\$ 700,00, contra 81% que não recebem a bolsa.

É importante destacar que 97% dos estudantes que participaram desta pesquisa não trabalham, enquanto os que trabalham são 3%, a renda mensal varia entre 1 e 2 salários mínimos. Isso se dá pela insuficiência das bolsas e ausência de ajuda financeira das famílias, como descreve este discente: “muitos estudantes se sentem sensíveis e acabam precisando de ajuda financeira ou trabalhando em empregos de meio período, o que pode afetar seu desempenho acadêmico”. Este respondente complementa que esta situação, “acaba dificultando a permanência, levando alguns estudantes a procurarem outras fontes de renda, correndo o risco de corte desse auxílio.”

Ou seja, o trabalho remunerado é a forma que encontraram para se manterem: “o meu tempo de permanência já terminou. Para me manter aqui, recebo ajuda familiar e também trabalho”. Esta situação é descrita por outro estudante que não passa pelo mesmo desafio, mas que observa a realidade dos seus colegas:

Conheço estudantes que não foram contemplados com o auxílio do PAES, por motivos de erros ou falhas na entrega dos documentos. Eles vão para capital, Fortaleza, para trabalhar para se poder permanecer e continuar os estudos. Têm outros que recebem apoio por parte de seus familiares que estão em Guiné-Bissau ou em outros países.

Um outro indicador que auxilia nas reflexões sobre o desempenho acadêmico se refere a questão da maternidade pois, como indicado anteriormente, a maioria das estudantes que são mães não possuem acesso a creche para suas crianças. Perguntados como conseguem conciliar

a maternidade com o estudo, apenas 11 estudantes responderam que são mães e que enfrentam dificuldades para conciliar suas vidas como mães e como estudantes, além de indicar a insuficiência do valor do auxílio estudantil como se verifica na resposta de uma delas:

Realmente é difícil, mas como é um desafio para mim, esforço para que tudo dê certo. Por outro lado, torna mais desafiadora quando você é mãe só, sem um parceiro para lhe apoiar. Mas, uma coisa importante em tudo, é a alimentação, muitas vezes sobreviver com R\$ 530,00, é muito difícil, às vezes acabamos por dar prioridade para criança e deixar a nossa barriga vazia.

Outra coloca que “na verdade, torna mais cansativo cuidar da criança e se preocupando com os seus estudos” e que “isso é muito complicado, estudar e cuidar do filho ao mesmo tempo”. Por outro lado, quem está com o parceiro consegue conciliar melhor a maternidade com o estudo, conforme aponta outra respondente: “[...] graças a Deus, eu tenho pai do meu filho na minha graduação o que me ajudou bastante no meu estudo”.

Ainda sobre a maternidade, respondentes relatam investir recursos financeiros para pagar alguém para cuidar de suas crianças: “não é nada fácil, mas pagamos outra pessoa para nos ajudar a cuidar da criança”. “Eu deixo ela com uma senhora que eu pago para cuidar dela nos momentos que eu estou na aula”. Outra considera que “[...] é uma tarefa difícil, principalmente quando não tem uma pessoa do lado que te apoia com a criança e também financeiramente”. Enquanto outra respondente confirma que

Embora não é fácil ser mãe e simultaneamente ser discente, sabendo que não tem creche para crianças, ou seja, creche integral, como no meu caso sem auxílio, pois devido minha permanência esgotada está sendo muito desafiador”.

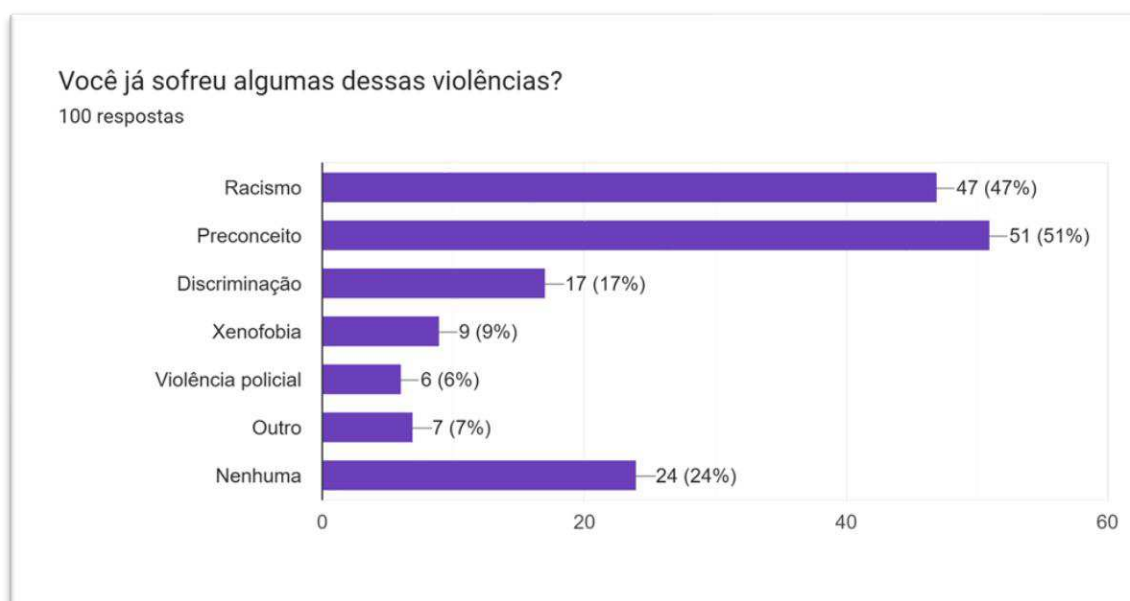
Essas falas evidenciam que a questão de acesso à creche também é um dos fatores que dificultam as mães na conciliação da maternidade com os estudos. Mesmo para aquelas que os seus filhos não estão no Brasil, a saudade acaba atrapalhando o seu foco nos estudos, como mostra uma das respondentes:

Levando em consideração que o meu filho não está aqui comigo, considero que estou consolidando bem os estudos e a maternidade, porém a saudade do meu filho por conta da distância, às vezes, atrapalha bastante o meu aproveitamento, gerando sensação de tristeza e estresse.

Fica evidente que as dificuldades financeiras e os desafios para se conciliar maternidade e desempenho acadêmico são elementos que interferem na saúde mental das/dos estudantes. Neste sentido, é importante tecer mediações entre a satisfação das necessidades

materiais e o acesso a direitos sociais básicos como segurança alimentar e saúde. Um outro ponto levantado e já demonstrado acima se refere a relatos das/dos participantes sobre sofrerem violência expressas pelo racismo e xenofobia quando recorrem a política de saúde no Brasil. No formulário, havia uma pergunta direta questionamento se chegaram a sofrer alguma violência no Brasil, e as repostas confirmaram que há um ambiente de hostilidade em relação as/aos estudantes de Guiné-Bissau, de acordo com o gráfico abaixo,

Gráfico 10 – Violências sofridas pelos estudantes no Brasil



Fonte: elaborado pela pesquisadora de acordo com os dados da pesquisa

Os dados apresentados no gráfico acima revelam que a maioria dos participantes já vivenciou algum tipo de violência, indicando que apenas uma pequena parcela, 24%, afirmou não ter sido vítima de nenhuma violência. O preconceito (51%) e o racismo (47%) aparecem como as formas mais recorrentes de violência relatadas, seguidos por discriminação (17%) e xenofobia (9%). Embora em menores percentuais, a violência policial (6%) e outros tipos de violências (7%) também foram mencionados, o que demonstra a amplitude e a diversidade das experiências de opressão enfrentadas pelos participantes. Esses dados sugerem a persistência de contextos de exclusão e desigualdade social, bem como a necessidade de estratégias para combater essas formas de violência e promover ambientes mais inclusivos e respeitosos.

A UNILAB, sendo uma universidade que promove a integração entre os países da CPLP, o estudo considerou importante analisar como os estudantes avaliam a integração no seu espaço acadêmico. Assim, do total dos estudantes que participaram desta pesquisa, 19,4% apontam

para a existência clara da integração entre os estudantes de diferentes nacionalidades, 24,5% não perceberam a integração na UNILAB, enquanto 56,1% acreditam que existe a integração em parte, isto é, não chega a um nível esperado, mas também é perceptível nos espaços acadêmicos. De acordo com esta reflexão,

A UNILAB proporciona a integração entre os estudantes oriundos de diferentes realidades, seja de matriz africana, brasileira e asiática, quer dizer, países membros da CPLP. Os países que compõem a UNILAB, demonstram suas realidades culturais, costumes, hábitos e suas performances. Com isso, ajuda a universidade proporcionar um ambiente de muita interação social e de carisma educativa, muito embora, a integração traz também alguns desafios na implementação de programa de assistência estudantil e de combate a discriminação, o preconceito, a xenofobia, o racismo e entre outros fenômenos que está colocando a vida dos estudantes internacionais em causa, devido a uma ampla gama de preconceitos na região onde a UNILAB está instalada.

Outro relato interessante aponta a existência da integração:

A integração existe na UNILAB, é fácil ver isso nas relações entre os estudantes internacionais e nacionais, entre os técnicos administrativos, os docentes e discentes. Mas, isso tem que ser trabalhando todos os dias para que ela possa continuar a dar mais frutos e valores para nossas sociedades e mundo. Para tanto, o mundo precisa deste tipo de integração que acontece na UNILAB. Talvez, no futuro essa ideia de UNILAB possa ser inspirar outros países do mundo a fazer como o Brasil.

Há discentes que discordam deste posicionamento, e afirmam que,

Mesmo entre os docentes, não tem integração, imagina entre nós discentes. Não há integração; existe apenas o nome, pois os próprios estudantes e professores criam divisões, e cada um busca aproximar de seus conhecidos.

A gestão não consegue promover a integração, nem os estudantes nas salas de aulas têm afetividade entre si, que é um dos elementos fundamentais na promoção da integração.

É só uma forma de embelezar a universidade, mas lá no fundo, acabamos não vendo isso diariamente.

Por outro lado, mesmo com a resposta objetiva de que existiria integração, as/os respondentes trouxeram algumas problematizações parecidas com as respostas daqueles que consideram que a integração é em parte ou não existe. Um exemplo:

Existe, sim, uma integração, mas é um pouco complicada de explicar, pois há momentos em que dá vontade de questionar essa situação, sobretudo nos Restaurantes Universitários e nas salas de aulas, onde um determinado grupo de estudantes fica de um lado e outros grupos do outro lado, fazendo parecer que não estamos em uma universidade da integração internacional.

Esse ponto de vista é contrariado por outros estudantes que se mostraram indignados com a segregação num espaço que promove a integração, como se observa na resposta deles:

Quanto a integração, é uma fachada, tem que ter a ousadia de dizer que não existe,

pois vê claramente a separação dos discentes no Restaurante Universitário, nos ônibus, na cantina e nas salas de aula, grupo de guineenses, de angolanos, brasileiros, moçambicanos, entre outras nacionalidades.

Na turma, os africanos se sentam de um lado e os brasileiros do outro, a mesma coisa acontece entre os africanos de diferentes países.

As políticas institucionais de integração como festival das culturas, celebração do Dia da África, etc., não conseguem dar conta da complexidade humana das diferenças que compõem a comunidade universitária da UNILAB. Mas, as briguinhas internas, cujas origens são, em grande parte, partidárias e polarizadas em extremos, como esquerda ou direita, nos últimos anos, Bolsonaro e Lula, estão acabando com a vitalidade afetiva dessa universidade.

As respostas apresentam críticas e se referem a uma certa idealização do que deveria ser a integração, pois para as/os participantes, a persistência de diferenças políticas e culturais indica a ausência de integração. Esse tipo de percepção também aparece entre aqueles que consideram que a integração é alcançada em parte,

Em partes, porque ouve tentativas falhas, mas que ainda existem as diferenças ou dificuldades que impeçam isso de acontecer. Em diferentes áreas, é possível verificar essa consolidação. Exemplo disso é nas artes e cultura as ideologias de defesa do extremo e a política não são bem-vindos. Mas, sim, a representatividade, a troca, a contemplação e a degustação das diversas formas de viver ou de manifestação da vida. Ali se pode ver a integração, nas peças teatrais angolanas sobre o “Alambamento”, nas danças do São Tomé e Príncipe, e entre outros grupos culturais que atuam na universidade. Ali é possível se integrar, porque não precisa compreender a língua do outro para gostar do ritmo, não precisa ser angolano para gostar do “Funge”, não precisa ser guineense para adorar “Caldo de Mancarra”. Aliás, se os benefícios do PAES tivessem dado conta das minhas despesas, todos os dias, eu comeria “Caldo de Mancarra” traduzindo Caldo de Amendoim.

O relato acima apresenta uma leitura otimista sobre as trocas e é interessante, pois menciona que, se o PAES desse conta de suas necessidades, comeria comida de Guiné-Bissau todos os dias. Por outro lado, algumas respostas apresentam que há uma cisão entre estudantes internacionais e nacionais, trazendo elementos imensamente preocupantes. Observa-se no relato abaixo:

Em alguns aspectos, existe integração, mas maioria mostram separados, acredito que deve ser por: barreiras comportamental, cultural e até costumes, não existe um plano maior para promover um esclarecimento das variações entre os estudantes internacionais e nacionais, criando uma política de interação entre eles!

Essas cisões interferem na permanência estudantil, pois aparentemente reverberam xenofobia e racismo, como relato a seguir, “com alguns professores sim, e tanto os alunos existe a integração, mas alguns a gente paga isso na pele por ser um negro ou estudante internacional”. Outros relatos evidenciam que até na realização de trabalhos em sala a cisão se reverbera,

Eu respondi em parte, porque de vez em quando existe uns gestos que demonstram

integração, mas em muitos casos não se vê integração, isso se verifica quando é solicitado uns trabalhos em grupo, principalmente no primeiro semestre. Nos trabalhos em grupo, os brasileiros formam grupos entre si, e os estudantes africanos formam grupos entre si.

Em particular, muitos alunos realizam trabalhos de grupo com seus conterrâneos, sem considerar que estamos em uma universidade da integração.

É complicado falar da integração em sua totalidade aqui na UNILAB, por isso digo em partes, pois certas pessoas fazem o esforço de se integrar, mas outras não. Um exemplo: é difícil ver brasileiros se misturarem com os africanos, tanto na sala de aula, no RU... e como pode ter uma integração?! A UNILAB faz a sua parte, em organizar atividades, mas muitos nem gostam de ir nessas atividades.

Ainda existe uma divisão perceptível entre os estudantes africanos e brasileiros nas atividades acadêmicas e sociais. Os estudantes africanos costumam realizar suas atividades sozinhos, enquanto muitos brasileiros não demonstram interesse em participar dos eventos organizados pelos africanos. Essa segregação também é evidente em sala de aula e no Restaurante Universitário (RU), onde os grupos tendem a se manter separados.

Também surgiu uma problematização sobre a questão de gênero, a participação dos estudantes internacionais, quilombolas e indígenas nos projetos de extensão e de iniciação científica, quando as respondentes colocam que,

Falar da integração no âmbito universitário, é falar da livre participação de todos no processo educativo. Mas não é isso que acontece. A participação de estudantes nos programas de bolsas de extensão, projetos de iniciação científica, apresentações culturais, avaliações em sala de aulas, entre outras coisas, são injustas e, portanto, seletivas, afastando um grupo, uma raça, uma comunidade. Na UNILAB, tem pouca participação de mulheres, estudantes internacionais, quilombolas e indígenas nos projetos de pesquisa e nos programas do tipo. Então, o que existe na UNILAB é a fantasia da integração.

Há uma disparidade nesse assunto de integração, porque ao meu ver, cada discente procura ficar perto dos seus conterrâneos, no entanto não existe essa história de integração muitos menos por parte dos donos da terra que são muito racistas e preconceituosos.

Percebe-se que o racismo e o preconceito também dificultam a integração, de acordo com estas falas:

Há muita prática do racismo institucional. Percebe-se que o racismo e os preconceitos estão muito presentes nesta universidade, desde gestão até nos/as estudantes.

Não dá para dizer que existe integração na UNILAB; em parte, sim, mas é visível a exclusão e atos de racismo dentro dessa universidade.

Além da questão da integração, os discentes lamentam que a universidade não celebra

o Dia da África ³³ e as datas das independências dos países parceiros da UNILAB, apenas os estudantes africanos que celebram. Por exemplo, quanto ao Dia da África, este respondente apontou que,

É comemorado só pelos africanos, e a universidade não libera os alunos para tomarem parte. Isto é, nas atividades ligadas a África, só terá a participação dos africanos, e nem sempre são liberados nas aulas para fazerem parte.

Da mesma forma, quanto à celebração das datas de independência dos países parceiros, este estudante descreve que,

A UNILAB é uma universidade muito diversificada, mas é notável que não existe uma honra sobre as datas das independências dos países que compõem a UNILAB. É possível ver nas datas das independências de um desses países, os professores dando falta para os alunos, enquanto estes participam nas atividades. É triste, pois os estudantes não têm vozes para reclamar!

Os estudantes também destacaram que a integração não deveria se limitar apenas às relações entre pessoas, mas também deveria abranger as grades curriculares dos cursos, uma vez que em algumas áreas não estudam conteúdos relacionados aos países parceiros da UNILAB.

Apesar de tudo o que foi abordado, dois estudantes reconheceram a contribuição da UNILAB para os países parceiros, especialmente para a Guiné-Bissau:

[...] é umas das universidades federais que traz muitos estudantes guineenses para o Brasil, apesar das dificuldades encontradas aqui, mas formam muitos intelectuais guineenses.

Nesses 14 anos, a UNILAB já formou muitos estudantes de Guiné-Bissau em diversas áreas que hoje estão dando suas contribuições”.

Os participantes foram questionados se pretendem voltar à Guiné-Bissau após a conclusão dos estudos: 67% afirmaram que sim, 28,9% disseram que não e 4,1% indicaram que talvez voltem.

Por fim, os discentes também apontam a necessidade de melhoria para que a UNILAB consiga alcançar níveis desejáveis como um todo, indicando alguns pontos: “O auxílio estudantil, saúde e problemas de falta de professores em alguns cursos, Enfermagem, Serviço

³³ O Dia da África é celebrado em 25 de maio e marca a fundação da Organização da Unidade Africana (OUA) em 1963, em Adis Abeba, Etiópia. A data simboliza a luta pela independência dos países africanos e a união do continente. Atualmente, a OUA foi substituída pela União Africana (UA), mas o Dia da África continua sendo comemorado em diversos países com eventos culturais, debates e celebrações sobre a história e os desafios do continente africano.

Social”, melhorando assim a condição dos estudantes”. Reforçam também que a questão da integração precisa ser analisada e que estratégias para a sua melhoria são necessárias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de assistência estudantil sendo um conjunto de princípios e diretrizes que conduzem a implantação de ações que garantam o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (FONAPRACE, 2012), desempenha um importante papel na promoção da inclusão social e no fortalecimento do direito de acesso à educação superior, especialmente em contextos de cooperação internacional.

A Guiné-Bissau, devido ao seu sistema educacional fragilizado como consequência do baixo investimento do Estado na educação, principalmente na educação superior, mantém acordos de cooperação com o Brasil na área de ensino superior. Esses acordos têm permitido que o país seja contemplado com bolsas de estudo para discentes que buscam uma oportunidade de formação superior. Nesse contexto, a UNILAB passou a acolher diversos estudantes, principalmente aqueles provenientes de famílias de baixa renda, que necessitam de algum tipo de auxílio para se manterem.

Essa cooperação, especialmente no contexto da UNILAB, foi descrita por Lula como o “pagamento da dívida histórica da escravidão” e um ato de “solidariedade” com os povos africanos. No entanto, o trabalho identificou, com base em alguns estudos, diversas contradições, evidenciando que essa “solidariedade” pode ser vista como uma falácia da política externa brasileira, já que a cooperação entre Brasil e África, particularmente com a Guiné-Bissau, não é guiada exclusivamente pela lógica da solidariedade ou pela dívida histórica e moral. Em razão da atuação predatória de empresas brasileiras nos países africanos. Todavia, é possível reconhecer ganhos mútuos, apesar das assimetrias que caracterizam praticamente todos os tipos de cooperação.

A pesquisa apontou a necessidade de fortalecer a cooperação entre Brasil e Guiné-Bissau, reafirmando o interesse e o compromisso com a integração e desenvolvimento educacional na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Dessa forma, a UNILAB cumpre um papel importante, sendo pioneira na integração com a CPLP e servindo como modelo para outras iniciativas.

O trabalho considerou relevante analisar como os estudantes percebem e avaliam a integração em seu ambiente acadêmico, uma vez que a UNILAB é uma universidade que busca promover a integração entre os países da CPLP. Alguns discentes relataram que a integração de fato existe, mas a maioria discordou afirmando que não existe integração, argumentando que a UNILAB não consegue promovê-la efetivamente e que, na prática, a integração parece ser

apenas uma ideia para embelezar a universidade, sem se refletir no cotidiano. Também apontaram que o racismo institucional e o preconceito dificultam a integração. Nesse cenário, a UNILAB deveria repensar a questão da integração, desenvolvendo políticas e estratégias para sua melhoria e combater o racismo e o preconceito dentro da universidade.

Outras questões relevantes levantadas pelos participantes estão relacionadas à assistência à saúde e à insuficiência dos valores dos auxílios. A assistência à saúde oferecida pela universidade foi avaliada por eles como precária, incapaz de atender às demandas dos discentes. Em relação à insuficiência dos valores dos auxílios, os participantes comentaram que o valor de R\$ 530,00, atualmente, não é suficiente para cobrir todas as despesas. Essas duas questões têm incentivado a transferência de estudantes internacionais para outras universidades federais, principalmente para Universidade Federal de Santa Catarina.

Alguns comentaram que a pesquisa chegou em um momento oportuno, pois há muito tempo desejavam fazer críticas à UNILAB e à Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAE). Além disso, afirmaram acreditar que esta pesquisa poderá influenciar no aumento dos valores dos auxílios.

Diante dessas situações, é lamentável os aspectos destacados pelos estudantes neste trabalho. Durante a pesquisa de campo realizada na UNILAB, no Ceará, em agosto e setembro de 2024, houve ampla interação e conversas com os discentes, o que permitiu perceber as inúmeras dificuldades enfrentadas para permanecer na universidade com o auxílio de R\$ 530,00, por causa dos altos preços dos aluguéis e dos produtos alimentícios. A situação é extremamente desafiadora para os estudantes, sobretudo para aquelas que são mães, beneficiárias dos auxílios do Programa de Assistência Estudantil.

Os resultados da pesquisa indicam que o PAES, embora não atenda completamente às necessidades de permanência dos estudantes na universidade, desempenha um papel importante ao garantir parcialmente essas condições e contribuir para a redução das desigualdades socioeconômicas dos estudantes guineenses, por meio da concessão de diferentes modalidades de auxílios. Contudo, a pesquisa concluiu que ainda está muito longe do Estado brasileiro garantir assistência estudantil capaz de garantir a permanência efetiva das/dos estudantes guineenses. Visto que, as respostas dos estudantes participantes evidenciaram lacunas significativas, como a insuficiência dos valores dos auxílios, a falta de assistência adequada à saúde, questões relacionadas à integração, moradia, alimentação, racismo, preconceito, entre outros. Neste caso, cabe também a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAE) buscar meios para aprimorar sua política de assistência estudantil interna.

Ao final da escrita da dissertação, a universidade havia aprovado recentemente a

Portaria nº 174, de 15 de janeiro de 2025, que aprimora e reformula sua política com o objetivo de torná-la mais eficaz e inclusiva, indo ao encontro da Política Nacional de Assistência Estudantil, aprovada em 2024, importante conquista da luta pelo direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

Por fim, o trabalho traz subsídios em defesa da política de assistência estudantil, uma ferramenta indispensável para garantir a equidade e justiça social no acesso ao ensino superior. No caso específico deste trabalho, voltado aos estudantes guineenses da UNILAB, apesar dos pontos negativos destacados por eles, o PAES representa não só uma oportunidade para a permanência dos estudantes e conclusão dos seus estudos, mas também um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Esperamos que esta dissertação contribua para o debate e aprimoramento da política de assistência estudantil, especialmente na UNILAB, incentivando futuras pesquisas e ações que fortaleçam o acesso e a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica! Além disso, acreditamos que esta pesquisa trará benefícios para os participantes, uma vez que tem como compromisso a defesa das Ações Afirmativas promovidas pelo PAES na garantia da permanência de estudantes da Guiné-Bissau.

6. REFERÊNCIAS

ANDIFES. **Plano Nacional de Assistência Estudantil** – PNAES, 2008. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacionalde_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf. Acesso em: 07/10/2021.

APPIAH, K. A. **Na casa de meu pai: a África na Filosofia da cultura**. Trad. Ribeiro V.; revisão de trad. Fernando R. Ribeiro. - Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ASSIS, A. C. L.; SANABIO, M. T.; MAGALDI, C. A.; MACHADO, C. S. As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 125-146, Edição Especial. 2013.

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

AUGEL, M. P. Desafios de ensino superior na África e no Brasil: a situação do ensino universitário na Guiné-Bissau e a construção da guineendade. **Estudos de Sociologia**. Rev. do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, Recife, vol.15, nº 2, p. 137-159, 2009.

BANCO MUNDIAL. **Poverty, Shared Prosperity and Equity Update**. 2024. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099547106192426808/pdf/IDU15f28fefc12017146d719f4715ce3fb377803.pdf>. Acesso em: 13/01/2025.

BATICAM, S. T. **Cooperação entre o Brasil e a Guiné-Bissau de ensino superior na UNILAB (2014-2017)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção, 2018.

BATICAM, S. T. **As relações de Cooperação entre o Brasil e a Guiné-Bissau de ensino superior na UNILAB**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Sociologia) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção, 2023.

BATICAM, S. T.; TEIXEIRA, R. J. D. Movimento social africano de *fidjus di bideras* de Guiné-Bissau em espaços universitários. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, v. 16, n. 32, p. 91-104, 2020.

BEZERRA, D. A. P. No Ceará Tem Negros e Negras, Sim! **Revista da ABPN**, v. 2, n. 5, p. 75-98, 2011. Disponível em:

<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/149/128>. Acesso em: 27/09/2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 09/09/2024.

BRASIL. **Decreto nº 20.302, de 2 de janeiro de 1946a.** Aprova os Regimentos das Diretorias do Ensino Superior, Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial, do Ministério da Educação e Saúde. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-20302-2->. Acesso em: 13/09/2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09/09/2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12/09/2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 13/09/2024.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em 14/09/2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 18/12/2023.

BRASIL, **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 17/9/2024.

BRASIL. **A Cooperação Técnica do Brasil para África.** Agência Brasileira de Cooperação (ABC). Brasília, 2010. Disponível em: http://www.abc.gov.br/Content/abc/docs/CatalogoABCfrica2010_P.pdf. Acesso em:

15/11/2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010a.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 06/12/2021.

BRASIL. **Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010b.** Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/lei/112289.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.289%2C%20DE%2020,Art. Acesso em: 10/04/2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 20/09/2014.

BRASIL. **Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024.** Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14914-3-julho-2024-795887-publicacaooriginal-172283-pl.html>. Acesso em: 29/01/2025.

BRASIL. **Portaria nº 1999, de novembro de 2023.** Altera a Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, e o Anexo I, que cria o Programa de Bolsa Permanência. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.999-de-10-de-novembro-de-2023-522856652>. Acesso em: 29/01/2025.

BRASIL. **Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).** Brasília, 2013. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/docs/Manual_do_Estudante-ConvênioPT.pdf. Acesso em: 08/11/2023.

BRASIL. **Programa Estudantes-Convênio de Pós-graduação (PEC-PG).** Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/07102016-manual-capes-pec-pg-pdf>. Acesso em: 08/11/2023.

CÁ, C. M. O. **A trajetória dos quadros guineenses formados e em formação no Brasil na visão de estudantes e profissionais de 3º grau.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, SP, 2009.

CÁ, L. O. **Política educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997.** Dissertação (Mestrado em Administração e Supervisão Educacional) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, SP, 1999.

_____ **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau.** Tese (Doutorado em Políticas de Educação e Sistemas Educativos) – Faculdade de Educação

da UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

_____. **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado.** EdUFMT/FAPEMAT, Cuiabá, 2008.

CABAÇO, J. L. O. Moçambique: identidade, colonialismo e libertação. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CABRAL, A. **A arma da teoria: unidade e luta.** Vol. 1, 2ª ed. Lisboa, Seara Nova, 1978.

CARVALHO, M. C.; SILVA, A. R. Demarcações históricas sobre a política de assistência estudantil no Brasil. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 10, p. 01-26, 2020.

CARVALHO, R. O.; TEIXEIRA, T. G. **As políticas econômicas e análise de Programa de Ajustamento Estrutural em África: estudo de caso da Guiné-Bissau a partir dos anos de 1980.** In: Travessias cognitivas: Áfricas reveladas / BRENNANDE. E. G.; SILVA A. J. (organizadores). – João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

FANON. F. **Os condenados da terra.** Trad. FERREIRA, L. F; CAMPOS, R. S. São Paulo: Zahar, 2022.

FANON. F. **Os condenados da terra.** Trad. José L. M. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, J. C.; ESTRELA, S. C.; TEIXEIRA, L. G. **Políticas Públicas de Assistência Estudantil: uma breve reflexão sobre gênero no Instituto Federal Goiano-Câmpus Urutaí.** 2018. Disponível em: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestradoouatoradoeducacao/wpcontent/uploads/sites/61/2018/05/Luciana_Simone_-Da-Costa_Estrela_-Juliana-Cristina-da-Costa-Fernandes.pdf. Acesso em: 15/01/2024.

FONAPRACE, **I Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Brasileiras.** Belo Horizonte, 1997.

FONAPRACE: **Revista comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares/** organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES. – UFU, PROEX: 2012.

FURTADO, A. B. R. **Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e descontinuidades.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Aveiro. Aveiro: UA / DCE, 2005.

GERARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUINÉ-BISSAU. **Constituição da República**. 1996. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/jurisprudenciaPesquisaCplp/anexo/guinebissau.pdf>. Acesso em: 10/05/2024.

GUINÉ-BISSAU. **Plano Estratégico e Operacional, 2015-2020 “Terra Ranka”**. Documento II: Relatório final, 2015. Disponível em: <https://www.lerenovaveis.org/contents/lerpublication/plano-estrategico-e-operacional-2015-2020-terra-ranka.pdf>. Acesso em: 13/01/2025.

HELENO, M. G. B. O lugar da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) na política externa do governo Lula (2003-2010). **O público e o privado**, Fortaleza, nº 23, 2014.

HELENO, M.G. B.; MARTINS, M. D. Cooperação ou dominação? A política externa do governo Lula para a África. **Tensões Mundiais**. Fortaleza, vol.10, nº 18, 19, 2014, p. 125-143.

HERNANDEZ, L. M. G. L. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. 4. ed. – São Paulo: Selo Negro, 2008.

INDJAI, S. C. **Estatuto indígena na guiné-portuguesa de 1927-1961: uma pesquisa sobre processos de assimilação e de afirmação euro-etno-lusitana na Guiné-Bissau**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, Bahia, 2017.

INE. Instituto Nacional de Estatística. **Características Socioculturais**, 2009. Disponível em: <https://www.stat-guinebissau.com/>. Acesso em: 02/04/ 2024.

KOWALSKY, A. V. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LEITE, P. S. **O Brasil e a Cooperação Sul-Sul em três momentos: os governos Jânio Quadros/João Goulart, Ernesto Geizel e Luís Inácio Lula da Silva**. Brasília, Fundação Alexandre de Gusmão, 2011.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Traduzido por Nascimento, S. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MENDY, P. M. K. A herança colonial e o desafio da integração. **Soronda, Revista de Estudos**

Guineenses. Bissau: INEP, n. 16, p. 3-37, 1993.

MENDY, P. M. K. A perturbação da Pax Lusitana: resistências passivas na “Guiné Portuguesa” durante os primeiros anos do Estado Novo. **Revista Internacional de Estudos Africanos.** Lisboa: Centro de Estudos Africanos e Asiáticos, n. 18-22, p. 169-192. 1999.

MENDY, P. M. K. **Amílcar Cabral e a libertação da Guiné-Bissau:** contexto, desafios e lições para uma liderança africana efetiva. In: Desafios contemporâneos da África: o legado de Amílcar Cabral. Lopes, C. (org.); [trad. Leal, R./Fundação Amílcar Cabral]. – São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

MONTEIRO, J. J. H. **A Educação na Guiné Bissau:** Bases para uma estratégia setorial renovada, 2005. Disponível em: https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pf-relaappe/monteiro_jj_huco_2005.pdf. Acesso em: 07/07/2024.

MUTZENBERG, R. Protestos sociais em Moçambique. **Revista Civitas**, vol. 14, n° 1, p. 137-153, Porto Alegre, 2014.

PAES. **Programa de Assistência ao Estudante.** UNILAB, 2017. Disponível em: <https://bityli.com/Ss0Iw>. Acesso em: 22/04/2021.

PORTUGAL. **Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique.** Lisboa, 1926.

PROPAAE. **Resolução CONSUNI/UNILAB N° 78, de 22 de junho de 2022.** Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/08/Regimento-Interno-da-Propae.pdf>. Acesso em: 03/09/2024.

RIZZI, K. R. **O grande Brasil e os pequenos PALOP:** a política externa brasileira para Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ROCHA, A. P. **Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos Voltados a Infância e Juventude em Angola, Brasil, Moçambique e Portugal.** In: ROCHA, A.P.; SANTOS, J.F.; PEREIRA, I. [Org.]. Direitos Humanos, Infância e Juventude em Angola, Brasil, Moçambique e Portugal: tensões e resistências. São Carlos: Pedro & João, editores, 2024.

SANI, Q. **A educação superior no desenvolvimento da Guiné-Bissau:** contribuições, limites e desafios. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2013.

SANTOS, J. F. **Relação Brasil e Angola:** a participação de brasileiros no processo de libertação de Angola, o caso MABLA e outros protagonistas. Saarbrücken, Deutschland: Novas Edições Acadêmicas, 2013.

SEMEDO, M. O. C.S. Revisitando a cooperação Brasil/África face aos desafios dos novos tempos. **Estudos de Sociologia.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, Recife. Vol. 15, nº 2, p.107-120, 2009.

SOUZA, M. R. Contribuições para uma atuação do Serviço Social numa perspectiva decolonial na política de assistência estudantil da UNILAB. **Capoeira – Revista de Humanidades e Letras**, vol. 5 nº, 2, 2019.

SOUZA, O. R. **Pensando os direitos de cidadania dos/as estudantes africanos/as no Brasil:** estudo de caso sobre a política de assistência estudantil na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (2010-2017). Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania, Universidade Católica do Salvador, 2018.

SOUZA, O. R.; 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. **Interfaces Brasil/Canadá.** Canoas, v. 16, nº 1, p. 256-293, 2016.

SUCUMA, A. **Estado e ensino superior na Guiné-Bissau 1974-2008.** Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SUCUMA, A. **O ensino superior na Guiné-Bissau:** elementos estruturais, conjunturais e suas implicações no desenvolvimento das universidades guineenses. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

TEIXEIRA, R. J. D. **Sociedade civil e democratização na Guiné-Bissau, 1994/2006.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

TEIXEIRA, R. J. D. **Cabo-Verde e Guiné-Bissau:** as relações entre a sociedade civil e o Estado. Recife: Editora/UFPE, 2015.

UNILAB. **UNILAB: Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul / Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.** Org. DIÓGENES C. G.; AGUIAR, J. R. – Redenção: UNILAB, 2013. Disponível em: <https://sibiuni.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/06/LIVRO-UNILAB-5-ANOS-2-1.pdf>. Acesso em: 20/11/2023.

UNILAB. Edital de fluxo contínuo para ocupação de vagas para o programa bolsa permanência estudantes indígenas e quilombolas dos cursos de graduação presencial da UNILAB. 2024. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2024/08/EDITAL-No-052024PROPAAE-EDITAL-DE-FLUXO-PBP-2024.pdf>. Acesso em: 28/01/2025.

UNILAB. Resolução *ad referendum* CONSUNI/UNILAB, nº 144, de 13 de agosto de 2024. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2024/08/Resolucao-Consuni-SEI-144-2024.pdf>. Acesso em 28/01/2025.

UNESCO. Declaração Mundial sobre educação superior no século XXI: Visão e ação; marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Trad. NASCIMENTO, A. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1998.

APENDICES

APENDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INFORMAÇÕES AOS PARTICIPANTES

Título do Projeto de Pesquisa: A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNILAB PARA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE GUINÉ-BISSAU.

1) Convite

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNILAB PARA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DA GUINÉ-BISSAU**”. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda por que o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver evidente ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

2) O que é o projeto?

O projeto consiste em pesquisa para obtenção do título de mestre pelo Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina – Paraná – Brasil

Pesquisadora: Sandra Trícia Baticam, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina – Paraná – Brasil, situado no Centro de Estudos Sociais Aplicados - CESA da Universidade Estadual de Londrina. Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- PR – Brasil - CEP: 86057-970, Telefone: (43) 996202911, e-mail: sandratriciabaticam@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Pires Rocha, docente do Departamento de Serviço Social do Centro de Estudos Sociais Aplicados -CESA da Universidade Estadual de Londrina. Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- PR – Brasil - CEP: 86057-970, Telefone: (43) 99680-2688, e-mail: andrearocha@uel.br

3) Qual é o objetivo do estudo?

O objetivo é “analisar a importância das Ações do Programa de Assistência ao Estudante (PAES) na garantia da permanência de estudantes guineenses na UNILAB”.

4) Por que eu fui convidado (a)?

Você foi convidado (a) por ser estudante guineense na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, portanto, sua opinião acerca das ações afirmativas é muito importante.

5) Eu tenho que participar?

Você é quem decide se quer participar ou não desta pesquisa. Se decidir participar deverá clicar em sim no final desta página do formulário virtual. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de desistir a qualquer momento, sem qualquer justificativa.

6) O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Você responderá um formulário digital que tem cerca de 30 questões e leva no máximo 15 minutos para responder. Sua participação nos permitirá analisar a importância das ações afirmativas para a permanência de estudantes guineenses na UNILAB.

7) O que é exigido de mim nesse estudo além de responder o formulário?

Não lhe será exigido nada.

8) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?

A resposta ao formulário incorre a pouquíssimos riscos, mas se mesmo assim ocorrer algum desconforto que traga impacto emocional, você deverá avisar a pesquisadora, que prontamente buscará amparo profissional, cumprindo o que dispõe na Resolução CNS 466/12.

9) Quais são os possíveis benefícios de participar?

A pesquisa vai trazer benefícios para os participantes, pois tem como compromisso a defesa das ações afirmativas prestadas via Programa de Assistência ao Estudante (PAES) na garantia da permanência de estudantes guineenses na UNILAB. Além disso, vai permitir a comunidade de estudantes africanos e a sociedade como um todo, saber da importância da política de assistência estudantil na UNILAB na garantia da permanência de estudantes de baixa condição socioeconômica. Por fim, a dissertação servirá como um suporte bibliográfico para realização de futuras pesquisas voltadas à política de assistência estudantil.

10) O que acontece quando o estudo termina?

Quando este estudo terminar será apresentado no formato de dissertação de mestrado, haverá uma banca avaliadora e, se aprovado, os resultados serão divulgados em revistas e eventos científicos.

11) E se algo der errado?

Se você decidir participar e durante as respostas não se sentir confortável, poderá desistir sem dar nenhuma justificativa. Caso você responda o formulário, envie a resposta e se arrependa depois, pode nos procurar que iremos excluir sua resposta.

12) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sim, sua participação será mantida em sigilo absoluto. Seu nome não aparecerá nem mesmo para a pesquisadora, pois a forma de identificação das/dos participantes será unicamente pelo número do CPF e na dissertação este número também não aparecerá.

13) O que será feito com as respostas do formulário?

As respostas serão tabuladas e analisadas. Manteremos os arquivos guardados por 5 (anos) em local sigiloso, depois deste período eles serão excluídos permanentemente.

14) Remunerações financeiras

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa. E você não pagará nada para participar.

15) Contato Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL)

Este projeto passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL) que é um colegiado de avaliação de projetos de pesquisa (Regimento Interno do CEP/UUEL). O CEP-UEL foi criado em 1997 para atender as resoluções do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde que normatiza as pesquisas envolvendo seres humanos seguindo uma tendência mundial de defesa aos participantes de pesquisa. Caso queira mais informações, fazer contato com Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP/UUEL, LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação - sala 14, Campus Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- PR – Brasil - CEP: 86057-970, telefone: 43-3371-5455, e-mail: cep268@uel.br

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, **assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:**

1 – Confirmando que li e entendi como se dará a pesquisa

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

Se concorda dos todos os termos, clique em **SIM** e prossiga. Se discorda, clique em **NÃO** e as perguntas não irão abrir para você.

Agradecemos muito sua colaboração.

APENDICE B

QUESTIONÁRIOS PARA LEVANTAMENTO DE DADOS DA PESQUISA

1. Concorda com os termos e deseja prosseguir?
 sim não
2. CPF:
3. Curso:
4. Campus:
5. Ano de ingresso na UNILAB:
6. Local e data de nascimento:
7. Identidade de gênero:
 Cisgênero Transgênero Não-binário outro prefiro não responder
8. Qual é sua orientação sexual?
 Heterossexual Homossexual Bissexual outro prefiro não responder
9. Identidade étnico racial:
No Brasil se identifica como preto pardo branco
10. Escreva sua identidade étnica em Guiné-Bissau:
11. Qual é o seu percurso de escolarização em Guiné-Bissau?
 escola pública escola privada
12. Profissão dos pais:
13. Renda média da sua família em Guiné-Bissau? Em conversão aos valores do salário mínimo no Brasil:
 01 a 02 Salários Mínimos do Brasil
 03 a 05 Salários Mínimo do Brasil
 06 a 09 Salários Mínimo do Brasil
 acima de 10 Salários Mínimos do Brasil
14. Tem irmãos e irmãs?
 sim não
Se sim, quantos?
15. Você recebe ajuda financeira de seus familiares?
 sim não
Se sim, qual valor?

16. Desde que chegou na UNILAB conseguiu visitar sua família em Guiné-Bissau, quantas vezes?
- nenhuma um vez duas vezes mais de duas vezes
17. Você já sofreu algumas dessas violências?
- racismo preconceito discriminação xenofobia violência policial
- outro nenhuma
18. Você tem esposo/a, companheiro/a?
- sim não
- Se sim, estão juntos no Brasil?
- sim não
19. Você tem filhos?
- sim não
- Se sim, quantos?
- 1 filho/a 2 filhos/as 3 filhos/as mais de três filhas/filhos
- Estão com você?
- sim não
20. Tem acesso a creche?
- sim não
21. Se você é estudante e mãe responda: como consegue conciliar a maternidade com o estudo?
22. Você trabalha no Brasil?
- sim não
- Se sim, qual sua renda mensal?
- 01 a 02 Salários Mínimos do Brasil
- 03 a 05 Salários Mínimo do Brasil
- 06 a 09 Salários Mínimo do Brasil
- Acima de 10 Salários Mínimos do Brasil
23. Quando escolheu a UNILAB para desenvolver o ensino superior, você sabia do Programa de Assistência ao Estudante (PAES) antes de sua vinda para UNILAB?
24. Em relação ao Programa de Assistência ao Estudante marque uma das opções abaixo:
- A Estou inserido no PAES
- B Me inscrevi nas seleções do PAES, mas nunca fui contemplado

C () Nunca me inscrevi nas seleções do PAES, pois não necessito de auxílio permanência

25. Se você respondeu de forma afirmativa no item A ou B da questão acima, responda: você avalia que o Programa garante a permanência na UNILAB?

() sim () não () em parte

Comente sobre isso.

26. Se está inserido no programa, quais auxílios recebe?

() Auxílio Moradia

() Auxílio Alimentação

() Auxílio Transporte

() Auxílio Emergencial

() Auxílio Social

27. Se não está inserido no programa, por qual motivo você não foi contemplado e, como tem conseguido se manter na universidade?

28. Recebe alguma bolsa de estudo, por exemplo: PIBID, Residência Pedagógica, Projeto de Extensão, Iniciação Científica, Programa Bolsa Monitoria, Tutoria, PIBEAC, entre outras?

() sim () não

29. Como você avalia a assistência à saúde do estudante oferecida pela UNILAB?

() bom () muito bom () razoável () ruim () muito ruim () em parte

Comente sobre isso.

30. Em sua avaliação, o Programa de Assistência ao Estudante consegue atingir os objetivos estabelecidos e as necessidades de permanência dos estudantes na universidade?

31. Qual é a sua visão sobre a cooperação do ensino superior Brasil Guiné-Bissau na UNILAB? Comente sobre isso.

32. Existe integração na UNILAB?

() sim () não () em parte

33. Pretende voltar à Guiné-Bissau depois de concluir os estudos?

() sim () não () talvez