

# *Estudantes guineenses na Universidade Federal de Uberlândia*

SOCIABILIDADE E IDENTIFICAÇÕES EM TERRAS DO ALÉM-MAR



MARIA DENIZE SANTOS PEIXOTO

Uberlândia, 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

MARIA DENIZE SANTOS PEIXOTO

ESTUDANTES GUINEENSES NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE UBERLÂNDIA: SOCIABILIDADE E  
IDENTIFICAÇÕES EM TERRAS DO ALÉM-MAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Ciências Sociais da Universidade  
Federal de Uberlândia para obtenção do título de  
Mestre em Ciências Sociais.

Área de concentração: sociologia e antropologia

Orientador: Prof. Dr. Márcio Ferreira de Souza

UBERLÂNDIA, MG  
2014

\*\* Imagem da capa

*Cena capturada do documentário Black Out, dirigido por Eva Weber e lançado em 2007. O filme enfoca a experiência de estudantes guineenses que se dirigem ao aeroporto e aos postos de gasolina da cidade de Bissau na época de exames escolares para estudar porque são os únicos lugares onde há luz elétrica constante.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

P379e  
2014 Peixoto, Maria Denize Santos, 1955-  
Estudantes guineenses na Universidade Federal de Uberlândia -  
sociabilidade e identificações em terras do além-mar / Maria Denize  
Santos Peixoto. - 2014.  
206 f. : il.

Orientador: Márcio Ferreira de Souza.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.  
Inclui bibliografia.

1. Sociologia - Teses. 2. Sociabilidade - Teses. 3. Identidade - Teses.  
4. Guiné-Bissau - Teses. I. Souza, Márcio Ferreira de. II. Universidade  
Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.  
III. Título.

MARIA DENIZE SANTOS PEIXOTO

ESTUDANTES GUINEENSES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA: SOCIABILIDADE E IDENTIFICAÇÕES EM  
TERRAS DO ALÉM-MAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Uberlândia, 10 de outubro de 2014.

Banca examinadora

---

Professor Dr. Márcio Ferreira de Souza – orientador  
INCIS/UFU

---

Professor Dr. Kabengele Munanga – examinador  
FFLCH/USP

---

Professora Dra. Eliane Schmaltz Ferreira – examinadora  
INCIS/UFU

*À minha avó paterna, Maria Clara (IN MEMORIAM):  
Vó Roxa: negra, guerreira, suave, forte, cujas mãos no  
trapiche costuraram em sacos de cacau a esperança  
de dias melhores. A todas e todos que sonharam e  
sonham com a liberdade e a esperança.*

*A Abdulai Arbi (IN MEMORIAM).*

# *Agradecimentos*

**A**gradeço à VIDA, por ter aberto suas asas para mim... A emoção de estar escrevendo essas palavras é indescritível. Perceber a força que emana do meu ser é a certeza absoluta — nunca estive só. Deus em seu amor infinito está sempre dentro de cada um de nós. Isso me dá alento e torna possível olhar para meu neto e minhas netas e repetir: é possível sim... É possível...

Sou grata e honro aos meus pais, Aurelino e Maria Rita (IN MEMORIAM) pela vida que me deram.

Contei com as flores do meu jardim e do meu coração: Deise, Adson e Carol, filhas e filho; minhas netas Maria Luiza, Mariana; e Leonardo, meu netinho. Sou grata aos meus irmãos e às minhas irmãs, que, mesmo de longe, sempre me incentivaram; a tia Zefinha e D. Deli (IN MEMORIAM), ambas passeando por outras dimensões, mas sempre presentes no meu pensamento.

No percurso até aqui, a força e paciência do meu orientador, Prof. Dr. Márcio Ferreira de Souza que me deixou livre para voar e direcionou o meu voo SEMPRE que necessário, o meu respeito e minha gratidão especial pelo apoio, amizade e disponibilidade.

Grata à Profa. Dra. Maria Lucia Vanucchi pelo encorajamento, força, solidariedade, amizade. Aos educadores Alessandra Barreto, Alessandro André Leme, Marcel Mano, por terem aberto para mim as portas das Ciências Sociais. As contribuições do exame de

qualificação, à banca da defesa, as professoras Eliane Schmaltz Ferreira, Marili Peres Junqueira e ao Prof. Kabengele Munanga. Ao João Marcos Alem e Rafaela Cyrino Peralva Dias gratidão pela disponibilidade.

A todos/as estudantes africanos que gentilmente aceitaram participar da pesquisa e cuja colaboração tornou possível a realização deste estudo, o meu reconhecimento e respeito.

Também é com um imenso carinho que agradeço aos mestres mobilizadores da minha formação e da transformação da minha visão de mundo ao longo da minha vivência educacional. À Prof. Horizontina Conceição (IN MEMORIAM), que nos meus primeiros degraus da minha vida educacional fomentou meu gosto pelos livros. À mestra e educadora Josefina Maria dos Reis, assistente social, mulher admirável, pela amizade e sua incansável dedicação e sabedoria na transmissão de conhecimentos.

A minha gratidão a Cheila e Magda, mãos amigas das horas difíceis; aos colegas Solange, Letícia, Gustavo, Lara, Giovana, Agnes, Jaqueline pelo alento nessa caminhada; as amigas Tóia, Maria Schaun, Tania Parada, Janete, Teresinha e tantas outras e outros que abriram para mim as portas do seu coração; a Ilza, Flávia, Karen (IN MEMORIAM) e demais colegas de trabalho por todo apoio, paciência, amizade e disponibilidade nos momentos difíceis.

A vocês incondicionalmente, o meu reconhecimento e gratidão.

*Eu tropeço no possível, e não desisto de fazer a  
descoberta do que tem dentro da casca do impossível.*

— CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

*Ando devagar porque já tive pressa  
e levo esse sorriso, porque já chorei demais.  
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe  
eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei, eu nada  
sei.*

*Conhecer as manhas e as manhãs,  
o sabor das massas e das maçãs,  
é preciso amor pra poder pulsar,  
é preciso paz pra poder sorrir,  
é preciso a chuva para florir.*

*Penso que cumprir a vida seja simplesmente  
compreender a marcha, e ir tocando em frente  
como um velho boiadeiro levando a boiada,  
eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou,  
estrada eu sou.*

*Conhecer as manhas e as manhãs,  
o sabor das massas e das maçãs,  
é preciso amor pra poder pulsar,  
é preciso paz pra poder sorrir,  
é preciso a chuva para florir.*

*Todo mundo ama um dia todo mundo chora,  
um dia a gente chega, no outro vai embora.  
Cada um de nós compõe a sua história,  
e cada ser em si carrega o dom de ser capaz,  
e ser feliz.*

*Conhecer as manhas e as manhãs,  
o sabor das massas e das maçãs,  
é preciso amor pra poder pulsar,  
é preciso paz pra poder sorrir,  
é preciso a chuva para florir.*

*Ando devagar porque já tive pressa  
e levo esse sorriso porque já chorei demais.  
Cada um de nós compõe a sua história,  
e cada ser em si carrega o dom de ser capaz,  
e ser feliz.*

*Conhecer as manhas e as manhãs,  
o sabor das massas e das maçãs,  
é preciso amor pra poder pulsar,  
é preciso paz pra poder sorrir,  
é preciso a chuva para florir.*

“Tocando em Frente”, RENATO TEIXEIRA



## *Resumo*

PEIXOTO, Maria Denize S. *Estudantes guineenses na Universidade Federal de Uberlândia* — sociabilidade de identificações em terras do além-mar. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, 2014, 206 f.

**E**ste trabalho tem como objetivo principal analisar as experiências, percepções e interações sociais de sujeitos procedentes da Guiné-Bissau e ingressantes na Universidade Federal de Uberlândia por meio do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G), na premissa de que durante o deslocamento temporário eles ressignificam suas identidades e vivenciam novas formas de socição. A problemática estabelecida na investigação é analisar, por meio de um estudo de caso, a forma ou as formas de sociabilidade estabelecidas. Como metodologia foi adotada a observação simples, questionários e entrevistas semiestruturadas. Inicialmente, apresento uma breve revisão da literatura do contexto geopolítico, histórico e sociocultural daquele país. Do ponto de vista teórico a relação entre indivíduo e sociedade em torno da balança “nós-eu” apresentada por Norbert Elias subsidiou a perspectiva relacional, multiculturalista e não essencializada da identidade e diferença. Em seguida, as contribuições conceituais de Georg Simmel e Jean Baechler, como referências principais, conduziram a compreensão das interações sociais e sugerem uma equivalência de trocas e vínculos fortes na conformação das redes sociais. Na sistematização dos dados construídos ao longo da pesquisa, as estratégias de identificações e interações sociais fomentadas por conversas em crioulo e outros traços diacríticos carregados de simbologia sinalizam um sentido de unificação e pertencimento e identificam formas de sociabilidade dos sujeitos em deslocamento temporário.

**Palavras-chave:** Balança “nós-eu”; Identidade; Sociabilidade; Interação; Guiné-Bissau.

## *Abstract*

PEIXOTO, Maria Denize S. *Guinean students at Federal University of Uberlândia* — experiences of sociability of identifications abroad. Dissertation (Master's degree in Social Sciences) — Social Science Institute, Federal University of Uberlândia, 2014, 206 pp.

The main aim of this paper is to analyze social experiences, perceptions and interactions of individuals from Guinea-Bissau at Federal University of Uberlândia —as part of the Programa Estudante-Convênio de Graduação/ PEC–G (programme for undergraduate students at partner institutions)— with the assumption that they re-signify their identities while in temporal dislocation, and hence experience new forms of sociation. By means of a case-study, this paper examines the form(s) of sociability established by them. Methodologically, the option made herein was one for simple observation, questionnaires and semi structured interviews. First, I proceed with a brief review of the literature on the geopolitical, historical and sociocultural context in Guinea-Bissau. From a theoretical viewpoint, the relation between individual and society in the “we–I balance” as conceptualized by Norbert Elias has underpinned the perspective herein of identity and difference as relational, multicultural and non-essentialized. Conceptual intakes from Georg Simmel and Jean Baechler are the references which have led this paper to the understanding of social interactions, and to suggest an equivalence of exchanges and strong links in the shaping of social networks. In systematizing the data built throughout the research, strategies of identification and social interaction arising from the students' conversations in Creole and other diacritical traits laden with symbolism indicate a sense of unification and belonging, and identify form(s) of sociability of individuals in temporal dislocation.

**Keywords:** “We–I balance”; Identity, Sociability; Interaction; Guinea-Bissau.

## *Lista de abreviaturas e siglas*

ABRACAM	Associação Brasileira das Corretoras de Câmbio
BRL	Real Brasileiro
CEASA	Central de Abastecimento
CEI	Casa dos Estudantes do Império
CI	Circulação Internacional de Estudantes
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
DCE	Divisão de Temas Educacionais
DH	Desenvolvimento Humano
DIASE	Divisão de Assuntos Estudantis
DRII	Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais
EDUFF	Editora da Universidade Federal Fluminense
EDUFPB	Editora da Universidade Federal da Paraíba
EDUFSCar	Editora da Universidade Federal de São Carlos
EUA	Estados Unidos da América
FCFA	Franco da Comunidade Financeira Africana
FEUFF	Faculdade de Educação Universidade Federal Fluminense
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
INCIS	Instituto de Ciências Sociais
INE	Instituto Nacional de Estatística Guiné-Bissau
IPAD	Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento
MEC	Ministério da Educação
MPLA	Movimento Popular para a Libertação de Angola
MRE	Ministério das Relações Exteriores
ONG's	Organizações Não Governamentais
PAIGC	Partido Africano da Independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEC-G	Programa Estudantes Convênio de Graduação

PEC-G	Programa Estudantes Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa Estudantes Convênio de Pós-Graduação
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGICH	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina
PROMISAES	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino
RDH	Relatório de Desenvolvimento Humano
RGPH	Recenseamento Geral da População e Habitação
RU	Restaurante Universitário
SEAOs	Setor de Assistência e Orientação Social
SEAPS	Setor de Atendimento Psicológico ao Estudante
SOCIUS	Centro de Investigação em Sociologia Econômica e das Organizações
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNDESA	United Nations Department of Economic and Social Affairs
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

## *Lista de quadros*

QUADRO 1 – Aspectos influentes na escolha de um país onde se possa cursar uma graduação —2013	22
QUADRO 2 – Tendências do índice de desenvolvimento humano em Guiné-Bissau	42
QUADRO 3 – Predominância religiosa por grupo étnico em Guiné-Bissau — 2002	48
QUADRO 4 – Semelhanças e divergências centrais entre o Brasil e Guiné-Bissau na ótica dos estudantes guineenses — convênio PEC-G/UFU (2007–12)	91
QUADRO 5 – Principais distinções entre os estudantes guineenses — PEC-G/UFU (2007–12)	92
QUADRO 6 – População residente por cor ou raça no Brasil	106
QUADRO 7 – Justificativas dos estudantes por preferirem morar apenas com guineenses	127
QUADRO 8 – Situações nas quais os guineenses pesquisados costumam se reunir com estudantes africanos de outras nacionalidades	133
QUADRO 9 – Justificativas dos relacionamentos sociais dos estudantes guineenses em sala de aula e em outros espaços de convivência	135
QUADRO 10 – Tipos de conflitos entre as nacionalidades segundo os estudantes guineenses (1º semestre 2007–1º semestre 2012/UFU)	162

## *Lista de gráficos*

GRÁFICO 1 – Benefícios/auxílios concedidos aos informantes da pesquisa pelo convênio PEC–G/UFU (2007–12)	25
GRÁFICO 2 – Diversidade étnica dos estudantes guineenses – convênio PEC-G/UFU (2007–12)	45
GRÁFICO 3 – Quem participa das festas na percepção dos discentes guineenses	132
GRÁFICO 4 – Regularidade dos estudantes guineenses em espaços sociais e/ou atividades de lazer	132
GRÁFICO 5 – Motivo de escolha da UFU para efetivar a graduação	143

## *Lista de figuras*

FIGURA 1 – Entrada de africanos em universidades brasileiras — 2000–13	26
FIGURA 2 – Entrada de asiáticos em universidades brasileiras — 2000–13	26
FIGURA 3 – Entrada de estudantes das Américas Central e do Sul em universidades brasileiras — 2000–13	26
FIGURA 4 – Distribuição geopolítica das etnias e religiões em Guiné-Bissau — 2002	48

## *Lista de tabelas*

TABELA 1 – Guiné-Bissau: divisão administrativa, população, superfície	41
TABELA 2 – Idiomas que não português e o número de falantes	50
TABELA 3 – Preferência de nacionalidade dos estudantes nas relações amorosas	127
TABELA 4 – Restrição dos estudantes quanto a manter relações amorosas com brasileiros	127
TABELA 5 – Frequência de conflitos entre guineenses; e entre estes e indivíduos de outras nacionalidades nos espaços sociais da UFU	161



# Sumário

Introdução	17
1 Guiné-Bissau: qual é esse lugar?	39
1.1 Breve contextualização	39
1.2 Formação étnica	43
1.3 Religiosidade	47
1.4 Expressões linguísticas	50
1.5 Um pouco da história	52
1.5.1 Em busca de uma nação	55
1.5.2 Recortes da educação em Guiné-Bissau	64
2 Identidades: caminhos que se cruzam	70
2.1 (Re)construção/ressignificação de identidades no deslocamento temporário	71
2.2 Construção do sujeito	73
2.3 Indivíduo e sociedade: teia de relações	79
2.3.1 <i>Habitus</i> social	85
2.4 Identidade, diferença e sistema de classificações	87
2.5 Considerações sobre a questão racial	93
2.5.1 As contribuições de Franz Boas	94
2.5.2 Manifestações racialistas	97
2.5.3 Apontamentos gerais sobre as relações raciais no Brasil	99
2.5.4 Racismo, preconceito e discriminação social	107
3 Experiências de sociabilidade e redes sociais	111
3.1 A vida em sociedade	112
3.2 Dialogando com Georg Simmel	113
3.2.1 Sociabilidade em Simmel	117
3.3 Apontamentos da vida social em Jean Baechler	122
3.3.1 Sociabilidade e redes sociais	125
3.3.2 Redes sociais	130
3.3.3 Vizinhança	137
3.4 Capital social	140
3.5 Aquele que vem de fora — conflitos e contradições	147
Reflexões finais	164
Referências	172
Anexos e apêndices	191

# *Introdução*

*... pensar sociologicamente significa cultivar a imaginação...*

— GIDDENS

A sociologia tem papel central no entendimento da época histórica que a sociedade vivencia. Isso porque, à vida social e à identidade do indivíduo no mundo globalizado, os processos de mudanças dão um caráter fluido, incessante e de vir a ser permanente. Como apontou Georg Simmel (2006, p. 17) ainda no início do século XX, “[...] os indivíduos estão ligados uns aos outros pela influência mútua que exercem entre si e pela determinação recíproca que exercem uns sobre os outros”; e isso tornaria a sociedade possível.

O fim do século XIX e o início do século XX compõem uma época de profundas mudanças societárias: a invasão dos territórios africanos; a abolição da escravidão na África e nas Américas; o crescimento urbano, as inovações tecnológicas e científicas e os processos políticos revolucionários advindos das revoluções Industrial e Francesa. Tudo impactou nas condições de vida, culminando na denominada sociedade moderna e em transformações nas relações pessoais. Nesse cenário, ganhou corpo e voz um debate intenso na sociologia clássica, que enunciou formulações da relação entre indivíduo e sociedade ora privilegiando uma concepção ou outra conforme fosse o contexto histórico, ora evidenciando a tendência dicotômica de pensar no microssocial e no macrossocial como categorias antagônicas. Na

interpretação de Raymond Aron (2008, p. 456), os elementos comuns à situação europeia se aproximam, e o “[...] que há de diferente reflete o contexto intelectual e nacional de cada um, que lhe influencia o modo de expressão conceitual”. Portanto, a apreensão da individualidade e sociabilidade humana não pode se dissociar do caráter socio-histórico que demarca e particulariza as relações sociais.

Nas ciências sociais, o vocábulo sociabilidade é empregado largamente, visto que encerra um tema central para entender a vida social e as relações entre os indivíduos, que dependem da dinâmica social e do momento histórico e político da sociedade em voga. Em seu percurso histórico, a sociedade se transforma constantemente, e a interação entre os indivíduos lhes permite se adaptarem às novas formas de sociabilidade que se impõem sobre outras. Com efeito, ao abordar o conceito de sociação, Simmel (2006) se refere ao processo pelo qual os indivíduos, tendo em vista suas motivações (interesses e desejos, por exemplo), abarcam formas de cooperação recíproca constituída por laços fluidos de associação feitos e refeitos na dinâmica das relações sociais. Eis por que indivíduo e sociedade são conceitos fundamentais nos estudos sociológicos para explicar as relações sociais e o significado de ser e de estar no mundo.

É para esse campo de problematização que converge este estudo, que busca refletir sobre a construção de identidades não essencializadas<sup>1</sup> e da sociabilidade humana implícitas nas relações sociais não fixadas nem restritas a um território, uma língua ou uma religião.<sup>2</sup> Noutros termos, como objeto do estudo, a pesquisa subjacente a esta dissertação de mestrado tomou a sociabilidade de estudantes guineenses na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com o objetivo de analisar sociologicamente as experiências, percepções e interações e, assim, compreender a construção das formas de sociabilidade e identificações de indivíduos em deslocamento temporário: da Guiné-Bissau para Uberlândia através do Programa

---

<sup>1</sup> A perspectiva essencializada faz referência à crença em algo puro, estático, sem possibilidade de mudança. A essencialização pode ser definida como processo de categorização social que se vale da existência de atributos imutáveis pertinentes aos entes aos quais a categorização essencialista se aplica (PEREIRA et al., 2006). O indivíduo seria pautado por uma essência biologicamente e historicamente estável, contínua, com traços indelével e imutáveis extensivos a todos os membros do seu grupo. Contrário a essa visão essencialista, Hall (2006, p. 131) considera que a identificação dos indivíduos requer algo fora dela e seria possível ao sujeito assumir identidades diferentes em momentos distintos; concebe a identidade “[...] como uma construção histórica, cultural e discursiva, ou seja, uma ‘celebração móvel’ formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. No seu argumento, a identidade é definida historicamente, e não biologicamente.

<sup>2</sup> Convém entender a categoria território aqui como “[...] espaço demarcado por limites, reconhecido por todos que a ele pertencem, pela coletividade que o conforma. Um tipo de identidade social, construído contextualmente e referenciado por uma situação de igualdade na alteridade” (GUSMÃO, 1991, p. 40).

Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) entre o 1º semestre de 2007 e 1º semestre de 2012.<sup>3</sup>

A problemática gerada pelo estudo se efetivou em função de minha vivência profissional como assistente social no setor de assistência e orientação social (SEEOS) da divisão de assuntos estudantis (DIASE) na UFU. Pontuo minha experiência formativa inicial e prática no serviço social como fundamental na hora de focar meu olhar reflexivo às relações sociais para suprir demandas imediatas, dentre as quais as de estudantes estrangeiros ingressantes nos cursos de graduação em busca de auxílio para efetivação da qualificação profissional. Nesses contatos, minha percepção da diversidade cultural e da alteridade me permitiu compreender que, embora o ser humano se encontre imerso no seu sistema cultural de origem e conceba o mundo segundo seu modo de vida e valores agregados desde quando nasceu, cada sociedade tem seus critérios (valores, crenças, sentidos de vida); e que estes não são comparáveis; além disso, fez-me ver que a cultura permeia e molda todas as formas da conduta humana, logo alteridade e diferença têm de ser compreendidas à luz do respeito à diversidade e na igualdade de direitos. Não foi sem certa “angústia profissional” que consegui entender essas vivências e possibilidades de refletir sobre a questão, assim como dar nomes e delinear formas à reflexão, para qual foi fundamental compreender tematicamente a mobilidade acadêmica internacional.<sup>4</sup>

### **Caminhos da mobilidade estudantil**

A mobilidade acadêmica não é fenômeno atual: é prática que remonta ao pré-surgimento das universidades. Mas, conforme Luciane Stallivieri (2004), o caráter internacional teve início nas universidades de Paris, França, e Bolonha, Itália, ainda no século XIII, com a criação das primeiras escolas europeias — *as universitas* —, que contavam com professores e estudantes de regiões e países distintos; ou seja, representantes de comunidades internacionais com motivações diretamente associadas à natureza universal do conhecimento, ao ensino, à produção e à difusão do saber.

---

<sup>3</sup> Cidade localizada no Triângulo Mineiro (MG), Uberlândia tem área territorial de 4.115,206 quilômetros quadrados, ocupada por mais de 646 mil habitantes (cf. ANEXO A).

<sup>4</sup> O setor de assistência e orientação social desenvolve programas e projetos que propiciam o acesso, a integração, a permanência e a conclusão do curso dos estudantes da UFU; presta serviços de assistência social, apoio, assessoria técnica e orientação social na perspectiva da inclusão social e do exercício de cidadania. Seus projetos incluem bolsa-alimentação, auxílio-moradia e bolsa-transporte, dentre outros (UFU, 2014).

Uma breve retrospectiva histórica mostra que o mundo começou a se tornar global nos séculos XV e XVI, com as grandes navegações. Talvez por isso haja quem diga que “[...] globalização é a palavra da moda para um processo que remonta, em última análise, à expansão da civilização européia a partir do final do século XV” (BATISTA JÚNIOR, 1998, p. 129 apud SANTOS 2002, p. 289). Boaventura de Souza Santos (2002) aponta a existência de uma economia globalizada desde o século XVI e afirma que, embora o processo de globalização tenha se intensificado nas últimas décadas —, estava contido no capitalismo desde a origem deste, como modo de produção cuja dinâmica de acumulação, concentração, centralização e internacionalização do capital compõe o capitalismo e sua forma de expansão.<sup>5</sup>

No período histórico atual, as comunicações, o avanço dos meios de produção e o fluxo de bens e serviços reduzem as barreiras nacionais e locais, o que tem levado a alterações profundas no cenário mundial e possibilitado novas formas de interações. Tanto a velocidade da produção de informações e da comunicação delas (a transmissão) quanto a redução nos custos de transporte transformou o planeta numa “aldeia global” — para usar a expressão de Marshall McLuhan<sup>6</sup> —, com sistemas de produção que se integram e uma enorme mobilidade de capitais. Marco da gênese da globalização, a economia mundial se projetou no século XX como vetor de alterações societárias profundas.

Todavia, os processos hegemônicos de globalização não se restringem ao campo econômico, pois aspectos políticos, sociais e ambientais interferem em todos os níveis e todas as classes sociais; inclusive na educação, na cultura e na sociabilidade. Além disso, os processos de globalização e modernização instaurados mundo afora produzem desenvolvimento desigual e antagônico, aumentam a pobreza, exclusão, exploração, tirania, desvalorização e degradação da vida humana e do meio ambiente. Eis como Santos (2002, p. 11) delimita essa gama de interações:

---

<sup>5</sup> Consultar Santos (2002).

<sup>6</sup> Foi o canadense Herbert Marshall McLuhan quem introduziu a expressão “aldeia global” no campo das comunicações, associando a imagem do mundo a de uma aldeia graças ao progresso tecnológico que cria mais condições para a intercomunicação em massa. Com a comunicação movida pela tecnologia eletrônica, a distância física entre interlocutores de lugares distintos, dentre outros pontos, seria anulada. A situação de uma sociedade oral onde a interdependência resulta da interação necessária das causas com os efeitos na totalidade da estrutura “[...] é típica de uma aldeia e, desde o advento dos meios eletrônicos de comunicação, da aldeia global. Também é o mundo da publicidade e das relações públicas que é o mais consciente dessa nova e fundamental dimensão que é a interdependência global” (TREMBLAY, 2003, p. 18).

Trata-se de um processo complexo que atravessa as mais diversas áreas da vida social, da globalização dos sistemas produtivos e financeiro à revolução nas tecnologias e práticas de informação e de comunicação, da erosão do Estado nacional e redescoberta da sociedade civil ao aumento exponencial das desigualdades sociais, das grandes movimentações transfronteiriças de pessoas como emigrantes, turistas ou refugiados, ao protagonismo das empresas multinacionais e das instituições financeiras multilaterais, das novas práticas culturais e identitárias aos estilos de consumo globalizado.

Muito embora seja um processo primordialmente econômico, a globalização tem gerado exposição e aumento das informações sobre as pessoas quanto a suas identidades e crenças, a seus valores e costumes; além disso, há o impacto no sistema acadêmico internacional, com rebatimento intenso na internacionalização da educação e na mobilidade dos estudantes. Com efeito, à luz da análise de publicações científicas sobre a internacionalização da educação superior, Marília Costa Morosini (2006) apontou características da educação estritamente ligadas ao processo de globalização e ao conhecimento como valor central da economia atual. Diz ela:

[...] a internacionalização é marca das relações entre as universidades, “por sua natureza de produtora de conhecimento, a universidade sempre teve como norma a internacionalização da função pesquisa, apoiada na autonomia do pesquisador”. No que diz respeito ao ensino, principalmente o de graduação, controlado pelo estado e, no caso brasileiro, fortemente, desde o processo de autorização e reconhecimento de uma instituição, credenciamento de cursos, adequação às diretrizes curriculares dos cursos, implantação e execução do processo de avaliação até o reconhecimento de títulos e diplomas realizados no exterior; esse formalismo e a dependência das políticas estatais dificultam a autonomia do ensino no contexto da internacionalização da educação superior. (MOROSINI, 2006, p. 108).

Irene Kazumi Miura (2006) vê a internacionalização da educação como processo e como resposta à globalização: incluiria aspectos locais e internacionais — numa palavra, elementos interculturais. Além de ser uma resposta à globalização, outras razões podem conduzir as Instituições de Ensino Superior (IES) ao processo de internacionalização da educação universitária. Por exemplo,

[...] (i) razões políticas (busca pela paz e entendimento mútuo); (ii) razões econômicas (preocupação com a competitividade e crescimento econômico); (iii) razões socioculturais (expansão de valores morais e nacionais); (iv) razões acadêmicas (qualificação das pessoas para o mercado de trabalho, reputação da IES, qualidade do ensino, pesquisa e serviços, exposição cultural decorrente da mobilidade de estudantes e professores). (MIURA, 2006, p. 5).

Da mesma maneira, existem benefícios e obstáculos concernentes à busca da dimensão internacional da educação universitária. Como aspecto benéfico, cita-se um presumível aprimoramento dos estudantes, graças a sua imersão em uma cultura estranha e a interação dos professores com pesquisadores estrangeiros. Os obstáculos de suporte à internacionalização destacam a ausência de estratégias programáticas (dimensão internacional do currículo, conciliação de créditos, acordos internacionais de pesquisa) e a fragilidade das estratégias organizacionais (política de internacionalização, articulação de razões e objetivos, missão e política da IES, alocação de recursos, apoio financeiro, apoio para socialização de estudantes de outros países).

Conforme indica Altbach (2001 apud MIURA, 2006), como a necessidade dos ambientes acadêmicos universitários acompanha as demandas da sociedade, a globalização afeta profundamente as IES em virtude do papel internacional que passam a desempenhar. Por outro lado, dada a mobilidade de professores, estudantes e do quadro administrativo, essas instituições contribuem para o desenvolvimento das pessoas e da cultura por promoverem a diversidade cultural e expansão do quadro de pessoal. Por conseguinte, a mobilidade internacional desempenha papel-chave na internacionalização do ensino superior: cria condições para haver interação e compreensão clara, não enviesada demais, das diferenças culturais dos atores sociais de países distintos. As universidades, além de fornecerem a formação e o treinamento dos recursos humanos requeridos pelas instituições, respondem pela produção de pesquisas básicas e aplicadas e impulsionam a inovação em áreas variadas do conhecimento. Com isso, assumem papel central na sociedade do conhecimento do século XXI.

Nesse sentido, Munanga (2008–10) faz referência ao pensamento de Boaventura de Souza Santos, cujo pensamento ele reafirma: com a mundialização econômica neoliberal, a “[...] educação universitária está passando por uma globalização conduzida por universidades corporativas e tradicionais tanto públicas quanto privadas, presentemente transformadas em universidades globais exportadoras de serviços educacionais”. E acrescenta que a quantidade de informações em circulação fomenta um mercado global de educação e pode “[...] afetar as funções da universidade enquanto lugar de produção de conhecimento relativo ao desenvolvimento regional e nacional” (MUNANGA, 2008–10, p. 43; 44).

No olhar de Lima e Maranhão (2009), embora constitua fator desencadeador da internacionalização da educação, a importância econômica e política conquistada pelo conhecimento e pela educação universitária — que crescem — dá margem para abordar

outros aspectos. Ao analisarem estudos desenvolvidos por Larsen e Vincent-Lancrin (2002 apud LIMA; MARANHÃO, 2009), essas autoras elencam quatro categorias de fatores capazes de influenciar a decisão de acadêmicos determinados a estudar no exterior: o fator sociocultural, o acadêmico, o econômico e o administrativo (QUADRO 1).

### QUADRO 1

Aspectos influentes na escolha de um país onde se possa cursar uma graduação — 2013

FATOR	ASPECTOS
<i>Sociocultural</i>	Língua do país de destino. Proximidade cultural e geográfica entre o país de origem e o de destino. Existência de grupos de estudantes originários do país de origem no país de destino. Qualidade de vida no país de destino: clima, atividades culturais e turísticas, etc.
<i>Acadêmico</i>	Diversidade de oferta de programas e cursos pelo sistema de educação do país de destino. Reputação e percepção de qualidade do sistema educativo do país de destino e dos estabelecimentos educacionais em relação ao país de origem.
<i>Econômico</i>	Ligações econômicas pré-existentes entre os países que exportam e que acolhem estudantes. Existência e acesso à infraestrutura destinada a estudantes estrangeiros: seguro de saúde, alojamento, restaurante universitário, cursos de língua, etc. Valorização das competências desenvolvidas pelas instituições do país de origem. Comparação entre os custos financeiros (taxas de inscrição, mensalidade escolar, custo de vida, etc.) envolvidos na formação oferecida nos países de origem e de destino. Possibilidade de trabalhar durante os estudos e obter recurso financeiro. Existência de oportunidades no mercado de trabalho e possibilidade de permanecer no país de destino após o término do curso.
<i>Administrativo</i>	Equivalência do diploma expedido pelo país de origem no país de destino. Efetiva possibilidade de os estudantes estrangeiros terem acesso aos cursos desejados no país de destino. Validação do diploma expedido pelo país de destino no país de origem. Facilidade de obter visto de permanência no país de destino.

Fonte: LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 5.

Segundo as autoras, quando prevalecem critérios de natureza acadêmica, são visados os centros acadêmicos de mais prestígio e projeção; ou seja, instituições da América do Norte e Europa Ocidental. Na prevalência de fatores econômicos, são escolhidos países com educação predominantemente pública (França, Alemanha, Cuba e outros); ou aqueles onde há uma infraestrutura digna de acolhimento e permitem ao estudante trabalhar algumas horas semanais — Reino Unido e Austrália, por exemplo.

Os aspectos administrativos podem entrar ou facilitar o deslocamento e a permanência dos estudantes. A obtenção de visto ou a equivalência de diplomas são dificultadas, sobretudo, onde reconhecem os estudantes em mobilidade (em geral oriundos de países periféricos) como trabalhadores imigrados disfarçados. Alguns países passaram a exigir



a compra de seguro de saúde, passagem aérea de ida e volta, endereço no país de acolhimento, comprovação de renda e de capacidade financeira para sustentar o acadêmico durante o período de estudo.

Aspectos de caráter sociocultural em geral são explorados por países que estimulam uma política de captação agressiva. A qualidade de vida, a beleza natural, as atividades culturais e turísticas constituem atrativos para estudantes estrangeiros (por exemplo, Austrália, Estados Unidos, Reino Unido, França). No Brasil, desde o início do século XX, as universidades se preocupam em desenvolver programas internacionais. Nas últimas décadas, a globalização pressionou a adaptação das universidades às novas circunstâncias. A política de cooperação com outros países por via diplomática mantém acordos educacionais ou culturais para oferecer vagas a candidatos de outros países em vias de desenvolvimento socioeconômico nas IES em nível de graduação e pós-graduação. Prioritariamente, visa atender a estudantes da América Latina e do continente africano.

A mobilidade estudantil para estudantes estrangeiros em terras brasileiras baseia-se em programas de mobilidade e em convênios de cooperação acadêmica nas áreas de educação, cultura ou ciência e tecnologia. Dentre os existentes, os programas Estudantes–Convênio de Graduação (PEC–G) e Estudantes–Convênio de Pós-graduação (PEC–PG) são instrumentos importantes na formação superior de quadros profissionais dos países envolvidos. (Cabe esclarecer que o sistema de educação no Brasil não é objeto de discussão). Embora haja outros convênios, o PEC–G foi a porta de entrada para o caso em estudo. Na presente dissertação, optei por apenas visualizá-lo no contexto brasileiro e especificamente citar o caso de estudantes guineenses ingressantes na UFU por essa via de acesso.

O PEC–G é um convênio de cooperação bilateral entre o Brasil e alguns países situados na África, América Latina e Ásia, com vista à formação de recursos humanos em universidades públicas federais, estaduais ou particulares. É administrado pelo Ministério das Relações Exteriores, por intermédio da divisão de temas educacionais, e pelo Ministério da Educação, com a parceria das IES. Regulamentado desde 1965 pelo primeiro protocolo; para dar maior força jurídica, o decreto 7.948, de 12/3/2013, passou a reger a tramitação. Atende prioritariamente cidadãos estrangeiros que tenham idade entre 18 e 25 anos, instrução correspondente ao ensino médio completo — ou matrícula regular em cursos de graduação em seus países de origem — e demonstrem capacidade de custear suas despesas durante a formação.

A seleção cabe às representações diplomáticas no país de origem do candidato, que pode fazer duas opções de cursos em duas cidades de seu interesse no país-destino. O acordo ainda determina a obrigatoriedade de retornar ao país de origem para receber o diploma e o compromisso de aplicação do conhecimento na sua área de graduação. A proficiência em língua portuguesa é critério de seleção dos oriundos de países não participantes da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), que estabelece objetivos político-diplomáticos entre Angola, Brasil, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Além de terem a mesma língua oficial, esses países compartilham uma visão semelhante de desenvolvimento.

A mobilidade internacional dos estudantes em situações específicas é subsidiada pelo próprio governo, por setores não governamentais ou por agências fomentadoras de pesquisa. O decreto 7.948 prescreve, no artigo 15º, que

As instituições participantes do PEC-G poderão, nos termos da lei, conceder auxílio financeiro destinado ao estudante-convênio, por prazo limitado e durante o curso, a título de custeio de moradia, transporte ou alimentação, em qualquer caso condicionado ao bom aproveitamento acadêmico. (BRASIL, 2013a).

Segundo a divisão de temas educacionais (DCE) do Ministério das Relações Exteriores (MRE), em casos específicos de dificuldades financeiras os estudantes estrangeiros matriculados participantes do PEC-G podem se inscrever em três tipos bolsas de estudo concedidas pelo governo brasileiro: a bolsa-mérito (prazo de seis meses, passível de renovação); bolsa MRE (para instituições não federais) e a bolsa emergencial (concedida pelo prazo de até seis meses pela DCE em situação de comprovada crise financeira inesperada). O Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES), administrado pelo Ministério da Educação (MEC), concede aos selecionados uma bolsa de estudo no valor de um salário mínimo mensal (BRASIL, 2014).

Segundo informações da diretoria de relações internacionais e interinstitucionais (DRII) da UFU, a bolsa-alimentação pode ser concedida a todos os estrangeiros participantes do PEC-G. Nos dados coletados em relação aos projetos de assistência aos estudantes desenvolvidos na UFU, três dos entrevistados afirmaram não usufruir de nenhum tipo de bolsa/auxílio do governo brasileiro; 11 dos guineenses usam a bolsa-alimentação no restaurante universitário. Destes, cinco indivíduos recebem a bolsa PROMISAES (GRÁF. 1, n=14).

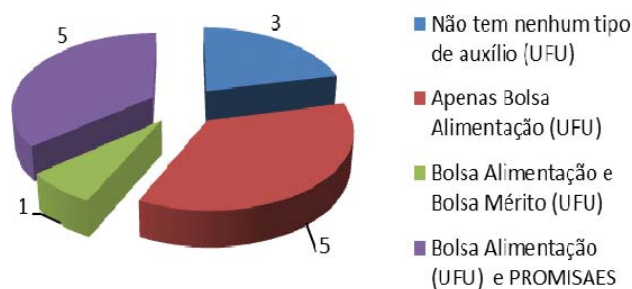


GRÁFICO 1 – Benefícios/auxílios concedidos aos informantes da pesquisa pelo convênio PEC-G/UFU (2007-12)

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados do MRE informam que 56 países (24 da África, 25 das Américas e sete da Ásia) participam do acordo e que quase 2,7 mil estrangeiros estudam no Brasil por meio do programa. Nesse âmbito, as nações do continente africano integrantes dos PALOP buscam crescentemente enviar seus jovens ao Brasil em busca de qualificação profissional. Gusmão (2011, p. 283) vincula aos aspectos econômicos e sociais citados por Lima e Maranhão (2009) valores humanitários como motivadores dos projetos de cooperação internacional e afirma:

[...] a Circulação Internacional de Estudantes (CI), em particular africanos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), não consiste apenas em ir e vir entre África e Brasil ou para outros países, mas também diz respeito à dimensão da cooperação internacional entre países. A cooperação internacional desloca indivíduos que deixam seus países de origem em África e outros não nacionais que para ela se dirigem dentro de acordos e projetos articulados por suas nações respectivas. Os sujeitos colocados em movimento por tais processos são os que, orientados por projetos locais e supranacionais de desenvolvimento, constituem a CI de estudantes para a formação de quadros para os novos Estados-nação nascentes e/ou em consolidação em África.<sup>7</sup>

A Figura 1 demonstra a escalada de inserção de estudantes do continente africano nas universidades brasileiras no período 2000 – 13. Cabo Verde se destaca, seguido de Guiné-Bissau e Angola.

Como se pode ler, os registros referentes a estudantes oriundos da Ásia destacam os de Timor-Leste. Na América Central e do Sul, os países de maior demanda são Paraguai, Equador e Peru (FIG. 2 e 3).

<sup>7</sup> Países africanos do PALOP: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe (GUSMÃO, 2011).

PAIS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL
<b>Africa do Sul</b>															<b>0</b>
<b>Angola</b>	3	21	29	23	33	11	31	28	91	68	48	83	61	53	<b>583</b>
<b>Benin</b>									11	5	7	19	40	37	<b>119</b>
<b>Cabo Verde</b>	117	65	227	263	192	230	314	265	381	206	133	76	100	88	<b>2657</b>
<b>Camarões</b>			1					2	1		3	6	4	9	<b>26</b>
<b>Costa do Marfim</b>				1	1			3	1				1	4	<b>11</b>
<b>Gabão</b>		11		2	1	1	3	4							<b>22</b>
<b>Gana</b>	2	3	7	9	11	6	3	3	6		1	1		7	<b>59</b>
<b>Guiné-Bissau</b>	36	88	111	97	58	186	159	19	133	181	95	55	118		<b>1336</b>
<b>Mali</b>							2								<b>2</b>
<b>Marrocos</b>															<b>0</b>
<b>Moçambique</b>	12	13	27	21	26	27	13	9	4	4	9	7	6	13	<b>191</b>
<b>Namíbia</b>	1	1													<b>2</b>
<b>Nigéria</b>	9	6	7	11	14	27	19	22	32			12	1	2	<b>162</b>
<b>Quênia</b>		4	14	14	11	12	5		6	3	3	3		2	<b>77</b>
<b>R. D. Congo</b>								9	106	46	78	92	26	19	<b>376</b>
<b>Rep. Congo</b>													4	6	<b>10</b>
<b>S. Tomé &amp; Príncipe</b>			24		47	147	35	13	12	4	6	19	5	3	<b>315</b>
<b>Senegal</b>	7	2	4	1	1	3	5	1				1	1	4	<b>30</b>
<b>Togo</b>												4	11	8	<b>23</b>
<b>TOTAL</b>	<b>187</b>	<b>214</b>	<b>451</b>	<b>442</b>	<b>395</b>	<b>650</b>	<b>589</b>	<b>378</b>	<b>784</b>	<b>517</b>	<b>383</b>	<b>378</b>	<b>378</b>	<b>255</b>	<b>6001</b>

FIGURA 1 – Entrada de estudantes de países africanos em universidades brasileiras — 2000 – 13

Fonte: BRASIL, 2014.

PAIS	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL
<b>Paquistão</b>								2	<b>2</b>
<b>Tailândia</b>								1	<b>1</b>
<b>Timor Leste</b>	1					1		34	<b>36</b>
<b>TOTAL</b>									<b>39</b>

FIGURA 2 – Entrada de estudantes de países asiáticos em universidades brasileiras — 2000 – 13

Fonte: BRASIL, 2014.

PAIS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL
<b>Argentina</b>	1		1	1		6	2				1	1			<b>13</b>
<b>Barbados</b>				1				5	2	2	5	3	1	4	<b>23</b>
<b>Bolívia</b>	12	9	10	4	1	6	11	5	4	13	11	4	1	7	<b>98</b>
<b>Chile</b>	4	4	3	1	1		2	3	2	3	2	2	2	3	<b>32</b>
<b>Colômbia</b>	6	11		3	5	3	4	3	2	2	2	2	6	8	<b>57</b>
<b>Costa Rica</b>		2	2	3	1	3	3	1	4		3	2	1	1	<b>26</b>
<b>Cuba</b>					1	3	3	2	4	5	8	7	11	3	<b>47</b>
<b>El Salvador</b>	1		1	2		1	1	2			1		3	3	<b>15</b>
<b>Equador</b>	3	12	3	6	6	9	19	19	19	32	7	11	17	11	<b>174</b>
<b>Guatemala</b>	1		4		3	3	2	1	1		4	4	4	4	<b>31</b>
<b>Guiana</b>															<b>0</b>
<b>Haiti</b>							2	15	12	8	11	3	3	10	<b>64</b>
<b>Honduras</b>	1	4	9	7	3	5	7	9	4	3			3	21	<b>76</b>
<b>Jamaica</b>			5	4	3	7	5	3	4	5	10	6	8	10	<b>70</b>
<b>México</b>				1						1			2	3	<b>7</b>
<b>Nicarágua</b>		2						1			3		1		<b>7</b>
<b>Panamá</b>	14	12					1	2	2	3	8	1	5	1	<b>49</b>
<b>Paraguai</b>	70	86	85	43	20	68	48	42	42	32	28	26	22	24	<b>636</b>
<b>Peru</b>	18	23	11	2	5	12	13	11	14	11	11	7	7	16	<b>161</b>
<b>Rep. Dominicana</b>					1	1	1			1			1	1	<b>6</b>
<b>Suriname</b>		1													<b>1</b>
<b>Trinidad &amp; Tobago</b>															
<b>Uruguai</b>	2	5	2	4			2	1	1	2		2	1	2	<b>24</b>
<b>Venezuela</b>	1	1	2		1	1	1			1					<b>8</b>
<b>Venezuela</b>	1		2		1	2			1	1		3			<b>11</b>
<b>TOTAL</b>	<b>135</b>	<b>172</b>	<b>140</b>	<b>82</b>	<b>52</b>	<b>130</b>	<b>127</b>	<b>125</b>	<b>118</b>	<b>125</b>	<b>115</b>	<b>84</b>	<b>99</b>	<b>132</b>	<b>1636</b>

FIGURA 3 – Entrada de estudantes de países das Américas Central e do Sul em universidades brasileiras — 2000 – 13

Fonte: BRASIL, 2014.

Na UFU (2014), a adesão de estrangeiros ao PEC-G entre o 1º semestre de 2007 e 2º de 2012 somou 67 estudantes: três em 2007; nove em 2008; 15 em 2009; 14 em 2010; sete em 2011; 19 em 2012. Nesse período, 19 vieram da Guiné-Bissau, dado que favoreceu a escolha da unidade de investigação da pesquisa; dentre estes, 14 se dispuseram a participar da pesquisa aqui descrita. Registros da Secretaria de Educação Superior do MEC relativos aos processos de seleção 2008–10 demonstram que os cursos de Engenharia, Medicina, Administração e Relações Internacionais são os mais procurados pelos candidatos ao programa (BRASIL, 2014). Os registros revelam uma relativa diversificação nos cursos escolhidos pelos entrevistados. Nas Ciências Sociais, Ciência da Computação e Medicina: dois em cada; as graduações de Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Econômicas, Enfermagem, Engenharia Mecânica, Odontologia e Relações Internacionais tem um estrangeiro matriculado cada.

Destaco a importância do PEC-G para a formação profissional e a aspiração de contribuição pessoal ressaltada pelos entrevistados no contexto do desenvolvimento da Guiné-Bissau. As falas salientam a necessidade de mudanças políticas, econômicas e sociais para alavancar o desenvolvimento do país; e para isso os conhecimentos e as experiências adquiridos, via estudos universitários durante a mobilidade são fundamentais. Um dos entrevistados disse que

O PEC-G é extremamente importante para o meu país, porque, hoje em dia, se a gente está vivendo esse quadro político, social econômico na Guiné [...], é por falta de recursos humanos. A formação de recursos humanos é a maior riqueza que um povo pode ter. Recurso humano capacitado, capaz de criar um espaço de diálogo, de entendimento e com o conhecimento técnico científico que a gente está adquirindo aqui e com a experiência convivendo aqui, o dia a dia, observando o comportamento político social [...], isso independentemente de formação acadêmica. A gente está formando uma cultura diferente, isso pode ajudar bastante no desenvolvimento do meu país. É por isso que eu acho [que] o programa do PEC-G é um dos maiores protocolos afirmados pelo Brasil e outros países em vias de desenvolvimento. Porque, não adianta! Você vê lá! Eu, pela experiência que eu tive — porque eu conversei direto com o meu pai, ele estudou na Europa<sup>8</sup> e trabalha em projetos financiados por organismos internacionais; ele conversa comigo... O que acontece dentro desses projetos: eles dão tanto dinheiro lá... Mas ele diz: “[...] pega aqui, manda moeda, traz e leva”. Você entendeu? Por exemplo, ele descreve um projeto financiado pela União Europeia: os equipamentos administrativos, carro, logística, tudo para ser comprado nos países da União Europeia, ainda mais e também vão mandar os técnicos da União Europeia. Mas acontece que todo esse fundo acaba retornando à Europa. [...] Depois que o projeto acaba não tem acompanhamento. O projeto acaba, acaba tudo. Você fala: “Puxa, o projeto acabou, mas o que restou pra gente?”. Nada! A única coisa que vai restar é vício, é o vício: o pessoal recebe pagamento e fica lá calmamente esperando; e isso tem as suas consequências sociais. Eu penso o que falta, justamente, é o processo de formação. [...] Você pode se formar e quando retornar ao país pode avaliar como implementar os projetos que tem. É a melhor forma de contribuir. (ENT2).

---

<sup>8</sup> O nome do país foi omitido para preservar a identidade do entrevistado.

Como se pode ler, esse relato dá indícios de que a experiência no Brasil durante a mobilidade acadêmica tem possibilitado ao estudante um olhar “de fora” para entender seu país e a possibilidade de analisar criticamente situações vivenciadas nele. Outros relatos indicam a importância atribuída ao programa:

Acho que PEC–G está ajudando a muita gente. Não é um programa que você diz assim: “Ah, se você tem meios, você consegue”. Qualquer um pode concorrer, acho que tem uma importância muito grande para o desenvolvimento do nosso país. (ENT4).

Bom, pra mim, o PEC–G é importante porque, [...] esse acordo, ele tá ajudando bastante na minha formação acadêmica. Inclusive no curso que eu escolhi. Assim, eu acho que, talvez, se não fosse pelo PEC–G, eu ia ter que fazer esse curso lá no meu país e talvez eu não fosse ver o que eu estou vendo aqui no Brasil, ver a educação na sua íntegra. Então eu acho isso muito importante, porque lá eu já vi algumas coisas, mas aqui o conhecimento que eu estou tendo é muito grande em relação ao que eu tinha lá. (ENT5).

Eu acho [que] o convênio do PEC–G tem muita importância [...] porque ajuda muito a maioria desses países africanos, porque, vamos supor: lá no meu país, se você for fazer comparação entre universidade lá e daqui, eu acho que a daqui tem mais condição, sabe? Tem mais nível e tem material também. (ENT3).

Contudo, a formação superior via PEC–G pode ser viável a apenas uma parcela da população. O programa delimita faixa etária de acesso e exige que candidatos e familiares tenham, prioritariamente, condições de custear despesas com deslocamento e manutenção sem que isso acarrete custos adicionais aos estados envolvidos na mobilidade. Ainda assim, há situações de recebimento de recursos financeiros pelos estudantes. Outro aspecto indica a seletividade: a divulgação do programa. O informante ENT2 disse que a divulgação das inscrições do PEC–G não chega ao interior da Guiné-Bissau. Como os “[...] setores administrativos só funcionam na capital, portanto, quem é do meio rural ou de outras cidades pode ter muitas dificuldades financeiras para deslocamento (ENT2)”, ele vê isso como outro entrave ao acesso ao programa. Ele citou como exemplo o registro de identificação pessoal, cujo documento é expedido só na capital, Bissau.

Mesmo que dificuldades econômicas e sociais constituam obstáculos para jovens dos PALOP na efetivação do nível superior em universidades no Brasil (MOURÃO, 2006; SUBUHANA, 2005; 2009) e em Portugal (GUSMÃO, 2009; 2011), o caso em estudo reitera o argumento de que mobilidade acadêmica internacional é importante para construção e desenvolvimento da nação guineense. Os acordos de cooperação educacional —

especificamente o PEC–G —, dentro das possibilidades oferecidas, visam qualificar e capacitar recursos humanos para gerar impactos sociais, culturais, econômicos e políticos no desenvolvimento das nações envolvidas. Os objetivos firmados pelo acordo serão cumpridos com o regresso dos estudantes à sua terra natal e com a possibilidade de que contribuam substancialmente para o desenvolvimento nacional.

Eis por que, nos processos de mobilidade acadêmica estudantil internacional, os conhecimentos adquiridos e as trocas de experiências individuais e institucionais são significativos no fomento a novas formas de pensar na realidade e no desenvolvimento socioeducativo, cultural e econômico de estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras.

### **Delineamento da pesquisa**

Ainda impactada pelas dimensões socioeconômicas e culturais pertinentes à condição de mobilidade internacional — depreendidas da incursão bibliográfica —, com um olhar reflexivo pretendi, de início, entender a diversidade cultural na realidade local tendo em vista indivíduos enquadráveis em tal condição, assim como ajudar a criar e desenvolver projetos facilitadores da permanência nos cursos e de sua conclusão.<sup>9</sup> Contudo, a pesquisa bibliográfica, também, mostrou minhas limitações ante tal pretensão inicial. Os processos de mobilidade acadêmica abrangem trocas culturais, científicas e universitárias; isto é, mostram diversidade de realidades que “[...] produzem efeitos e consequências difíceis de serem apreendidas por indicadores precisos e quantificáveis” (GUSMÃO, 2012a, p. 14); acrescente-se a escassez de estudos científicos e acadêmicos sobre a temática, em especial quando se trata de migrações<sup>10</sup> para fins de estudos de jovens africanos oriundos de países de língua portuguesa (GUSMÃO, 2012a). No Brasil, poucos pesquisadores exploram o assunto; muitas vezes, são os estudantes africanos quem reflete academicamente sobre suas experiências longe da terra natal. “Fora isso, estudantes africanos só encontram visibilidade, quando vitimados por violência, quase sempre de ordem racial, que ganham as mídias impressas e televisivas.” (GUSMÃO, 2012a, p. 15).

Com efeito, seria problema hercúleo para ser desenvolvido a contento em 30 meses. Assim, foi preciso delimitar as pretensões. Ainda tendo em vista os aspectos cultural, social e

---

<sup>9</sup> Cf. Peixoto (2011).

<sup>10</sup> Sobre migrações, consultar: Ianni (1996), Peres (2002), Sales e Salles (2002), Menezes (2002), Hall (2003), Castles e Miller (2004) e Subuhana (2007).

econômico relativos a estudantes em mobilidade internacional na UFU, foquei na dinâmica e nas configurações dessas dimensões relativamente a estudantes guineenses em deslocamento temporário no âmbito de suas relações de convivência, interação social, valores e identificação; seja com pares, com a comunidade ou com a comunidade extracampus. A fim de entender as relações de reciprocidade, a construção de redes de sociabilidade e as trocas estabelecidas entre esses indivíduos imbuídos de contribuir com o desenvolvimento de seu país e da melhoria dos seus modos de vida,<sup>11</sup> parti do pressuposto de que durante o processo de deslocamento no Brasil esses alunos ressignificam suas identidades e vivenciam novas formas de socialização.

Para dar contornos mais nítidos ao objeto de estudo derivado dessa restrição de enfoque, estabeleci um questionamento: qual é a forma — ou quais são as formas — de sociabilidade estabelecida por estudantes guineenses em mobilidade internacional na UFU? Nessa perspectiva, outros questionamentos implícitos e/ou explícitos direcionam a construção de eixos temáticos e o desenvolvimento teórico da dissertação: qual é a importância do PEC-G? Guiné-Bissau: qual é esse lugar? As diferenças socioculturais interferem nessas relações? Quais são suas estratégias de identificação como guineenses? Qual é o significado de estar no Brasil como estudante de outra nacionalidade? Como as identidades são (re)construídas e/ou ressignificadas durante o deslocamento temporário? Quais são as configurações do “nós” e do “eles”? Quais são as semelhanças e divergências entre o “nós” e o “eles” na percepção dos estudantes guineenses? Como se processa o “jogo” das interações dos estudantes guineenses no espaço da UFU/Uberlândia? Como se conformam as redes de sociabilidade do grupo em estudo?

Tentar responder a essas indagações exigiu formular uma metodologia que não só oferecesse suporte para apreender particularidades da realidade social em que se insere o objeto empírico; mas também ajudasse a superar dilemas que afetam as decisões do pesquisador das ciências sociais, por exemplo: se métodos quantitativos e/ou qualitativos; se as subjetividades são mesmo indissociáveis das análises da realidade objetiva; sobretudo, uma metodologia que permitisse usar recursos da “imaginação sociológica”, isto é, transitar entre uma perspectiva e outra.

---

<sup>11</sup> Mourão (2011) fala em deslocamento transitório; Subuhana (2005), em imigração temporária. Uso o termo deslocamento temporário para evidenciar a temporalidade da estada do estudante em mobilidade acadêmica no Brasil, por ser portador de visto temporário e ter de voltar à terra natal para receber o diploma de graduação.



## Percurso metodológico

Nas ciências sociais, a busca por concepções teóricas e metodológicas que apontem particularidades da realidade social na qual se insere o objeto empírico pesquisado, também, tem permeado discussões em torno da tendência por métodos quantitativos e/ou qualitativos. O sociólogo Charles Wright Mills (2009, p. 41), em contraposição a essa dicotomia, defende a ideia de que as subjetividades se apresentam como indissociáveis das perspectivas de análise da realidade às quais estão circunscritos; e a imaginação sociológica “[...] consiste em parte considerável na capacidade de passar de uma perspectiva para outra”. Essa dinâmica permite compreender a complexidade estabelecida nas esferas que compõem o humano e o social e “[...] consolidar uma visão adequada e total de uma sociedade e dos componentes” nela inseridos.<sup>12</sup>

A imaginação sociológica é indispensável ao fazer ciência, segundo Howard S. Becker (1999), cujo posicionamento por um método de construção metodológica mais flexível das ciências sociais nos aproxima de sua defesa por um “modelo artesanal da ciência” no qual sociólogos, cientistas sociais e pesquisadores produzam os meios para dar respostas a seus objetos de pesquisa. Numa crítica à mera descrição técnica, muitas vezes empregada na metodologia convencional, Becker (1999) destaca como característica comum de reprodutibilidade nos métodos tradicionais aplicados por cientistas sociais a preocupação com aspectos quantitativos e a busca pela mensuração. Para esse autor, pesquisadores e pesquisadoras precisam sentir-se livres para assumir ideias e teorias capazes de resolver as especificidades dos problemas investigados no trabalho científico em construção; isto é, não podem se prender a princípios teóricos ou metodológicos. Mas ele acentua a importância de serem consideradas premissas criadas por outros sociólogos, pois se ignoradas podem causar distorção nos resultados empíricos.

Dulce Maria Tourinho Baptista (1999) acentua que, no debate teórico-metodológico que permeia o campo das ciências sociais, a polarização entre as dimensões quantitativas e qualitativas tem sido compreendida, algumas vezes, como opostas e excludentes. Esse “falso dilema” pode ser atribuído ao rigor científico estabelecido para que às ciências sociais fosse atribuído “[...] o estatuto de ciência, em igual nível às ciências físicas e naturais, no que se refere a objetividade e neutralidade” (BAPTISTA, 1999, p. 31). Nessa afirmativa, a

---

<sup>12</sup> Nascido nos Estados Unidos da América, o sociólogo Charles Wright Mills (1916–62) sugere, em *A imaginação sociológica* (1959), empregar a sociologia para entender o indivíduo e suas ações mediante mudanças nas estruturas sociais — cf. Mills (2009).

perspectiva quantitativa se baseia em dados empíricos e servem de referência para explicar fenômenos, indicadores e tendências observáveis cujas variáveis podem ser controladas e/ou manipuladas mediante correlações estatísticas.

Sobre a dimensão qualitativa, Maria Lúcia Martinelle (1999) aponta a necessidade de reconhecer a singularidade do sujeito pesquisado, suas experiências e seu modo de vida para entender as aproximações entre significados, motivações, valorações, aspirações e atitudes que expressam a complexidade das subjetividades específicas a indivíduos e grupos sociais. Na visão de Martinelle (1999) e Baptista (1999), dentre outros, quando devidamente empregadas, as pesquisas qualitativas e quantitativas caminham rumo à complementaridade e não exclusão para enriquecer (embasar, ampliar a abrangência em quantidade e aprofundamento, estabelecer mais nexos) a interpretação da realidade do tema em estudo. Os limites e as possibilidades de uma dimensão ou de outra precisam ser avaliados pelo pesquisador em consonância com as particularidades específicas de cada uma e os recursos disponíveis para cumprir os objetivos de pesquisa.<sup>13</sup>

Considerados o universo, a singularidade e a subjetividade dos entrevistados, das abordagens de investigação metodológica para executar a pesquisa aqui descrita, a opção foi pelo estudo de caso, dada a flexibilidade do método e a oportunidade de combinar as abordagens qualitativas e quantitativas na análise de novos contornos do contexto histórico e social de que deriva o objeto de estudo. De acordo com Becker (1999, p. 117), a escolha do método “[...] supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno adequadamente a partir da exploração intensa de um único caso” e se traduz em formas diferenciadas de colher e trabalhar dados da realidade. Antônio Carlos Gil (2008, p. 58) complementa esse raciocínio ao dizer que “[...] consiste em um estudo profundo e exaustivo de um ou pouco objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”; o que não seria possível com outros delineamentos metodológicos.

Para Robert K. Yin (2001, p. 32), o estudo de caso é “[...] um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”; o estudo de caso funcionaria como estratégia metodológica cujo pensamento lógico subjacente incorpora abordagens específicas durante a coleta e análise de dados. Nessa discussão, retomando as concepções de Becker (1999, p. 118), o estudo de caso objetiva alcançar uma compreensão ampla do grupo de referência: sua identidade, suas relações e suas

---

<sup>13</sup> Cf. também Minayo (2007).

atividades intra e extragrupais; ao mesmo tempo, procurar “[...] desenvolver declarações teóricas mais gerais sobre regularidades do processo e estrutura sociais”. Enfim, esse autor assinala que, por tentar entender a generalidade do comportamento do grupo, o estudo de caso não pode ser pensado em conformidade com uma mentalidade singular para testar proposições gerais.

Os postulados defendidos pelos autores supracitados se complementam e pressupõem que a rigidez do método por não considerar as subjetividades dos sujeitos pode redundar em resultados deturpados. À luz dessa compreensão e a fim de ampliar alternativas de reflexão e aprofundamento de questões intrínsecas à complexidade social de um caso concreto, para a pesquisa que esta dissertação apresenta a opção foi conjugar diferentes instrumentos de coleta de dados: observação simples, questionários e entrevistas semiestruturadas.

A observação simples — diria Gil — possibilita ao pesquisador usar os sentidos como procedimento científico e elemento fundamental na tarefa de cumprir os objetivos preestabelecidos. O pesquisador, “[...] alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos ou situações do cotidiano” (GIL, 2008, p. 101) não presumíveis e sem interferências subjetivas. Logo, a aplicação da técnica mostra ser ela apropriada aos propósitos do estudo de caso; e aplicá-la propiciou ao pesquisador encarar os elementos não previstos no contexto acadêmico e social dos informantes da pesquisa. Nesse ínterim, sujeitos, interações e comportamentos sociais se mostraram à percepção.

Minha vivência profissional como assistente social e mestranda do curso de Ciências Sociais na UFU me permitiu aproximar mais do convívio, no mesmo espaço social e acadêmico, com a população estudada. A oportunidade de observação simples aconteceu durante e após refeições no restaurante universitário, em eventos acadêmicos e sociais, em encontros ocasionais e em reuniões informais. Os resultados das observações foram importantes no preparo e na complementação do roteiro de perguntas dos questionários e entrevistas. Segundo Gil (2008), o uso do questionário como instrumento de coleta de dados constitui uma das técnicas mais importantes na atualidade. A série de questões escritas abertas e/ou fechadas que ele encerra permite investigar as pessoas no tocante a conhecer crenças, opiniões, sentimentos, expectativas, etc. Evidentemente, Gil faz recomendações para elaborar, aplicar e analisar o instrumento.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Sobre vantagens e limitações, construção da forma, conteúdo e escolha das perguntas e uso do pré-teste, consultar Gil (2008).

Teresa Maria Frota Haguette (1992, p. 86) define a entrevista como “[...] processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Ela possibilita acessar dados objetivos e subjetivos igualmente importantes. Cabe ao pesquisador avaliar “[...] o grau de correspondência das suas afirmações com a ‘realidade objetiva’”, e observar no âmbito da entrevista, reações conflitantes ou não e considerar atitudes, opiniões, valores, comportamentos e expressões não verbais.

Dito isso, a pesquisa aqui descrita foi desenvolvida em três etapas.

A primeira foi de levantamento de referencial bibliográfico — livros e textos avulsos — pertinentes ao tema sociabilidade e migração acadêmica internacional. Depois, levantamentos em banco de dados da DRII e no *website* do MEC oportunizou dimensionar o acesso de estrangeiros nessa universidade, suas diferentes nacionalidades e obter um panorama referente ao processo de deslocamento acadêmico internacional nas universidades brasileiras. Ao serem comparados com os de outros países, os dados evidenciaram a procedência em maior parte de estudantes oriundos do continente africano na UFU (BRASIL, 2014). Entre abril e maio de 2011 houve um pré-teste com a aplicação de questionários semiestruturados aos estudantes africanos ingressantes e vinculados na UFU através do PEC-G, num recorte temporal entre o 1º semestre de 2007 e o 1º de 2011. Os resultados encontrados naquele estudo direcionaram a escolha da metodologia e do objeto empírico da dissertação: a sociabilidade dos estudantes-convênio oriundos da Guiné-Bissau em busca de efetivar o ensino superior na UFU, por constituírem a maior parte dos respondentes. Outro aspecto relevante apreendido pelo pré-teste foi a necessidade de ampliar as estratégias teórico-metodológicas e (re)estruturar técnicas e instrumentos que comportassem o aprofundamento das características socioculturais e identitárias do grupo em questão.<sup>15</sup>

Na segunda etapa, explorei informações sobre aspectos acadêmicos, socioeconômicos, linguísticos, identitários, culturais e de socialização, além de outras dimensões de acordo com a temática central da pesquisa. Essa etapa foi subdividida em dois momentos.

Num primeiro momento, atualizei os dados referentes à identificação do estudante: nome, semestre e ano do ingresso, curso de graduação, situação acadêmica, país de origem e endereços eletrônicos, conforme os registros do banco da DRII. A coleta de dados secundários

---

<sup>15</sup> Cf. Peixoto (2011).

foi efetuada em relatórios de atividades e outras publicações de diferentes órgãos,<sup>16</sup> artigos científicos, teses e dissertações. Dados estatísticos (índice de desenvolvimento humano e outros indicadores sociais: população abaixo da linha de pobreza nacional; taxa de nascimento; expectativa de vida no nascimento; índice de esperança de vida à nascença ajustada à saúde; taxa de mortalidade; taxa de mortalidade infantil; taxa de analfabetismo, taxa bruta de alfabetização; taxa de alfabetização) analisados em conjunto com referências bibliográficas possibilitaram caracterizar os aspectos social, cultural, histórico e econômico da Guiné-Bissau e de sua inserção no contexto mundial, além de reforçar a discussão do processo colonizador português como marco no (sub)desenvolvimento daqueles povos, antes submetidos ao tráfico negroiro.

No segundo momento, utilizei questionários e entrevistas semiestruturados. Delineei os recortes estruturantes da análise e discussão de dados no roteiro dos instrumentos em conformidade com as categorias: identificação do estudante; família; migração transnacional; identidade e sistemas classificatórios; dimensão cultural; sociabilidade e redes sociais; relações afetivas, aspectos pedagógicos; e expectativa de regresso. Ressalto que, por se tratar de uma população em deslocamento temporário com fins de estudo, contribuições extraídas em estudos anteriores, em especial de Miura (2006) e Subuhana (2005), enriqueceram as questões abordadas.

Os questionários com perguntas abertas e fechadas foram distribuídos e respondidos diretamente pelos discentes (APÊNDICE A). Nesse momento, o universo da pesquisa se constituiu em 19 graduandos guineenses ingressantes entre o 1º semestre de 2007 e 1º semestre de 2012, ainda com vínculo institucional na UFU.<sup>17</sup> Dos 19 estudantes abordados, 14 se dispuseram a responder ao questionário. Situados na faixa etária 20–27 anos, a maioria é católica, solteira, do sexo masculino, proveniente de Bissau (capital guineense), e de família extensa: em geral têm quatro irmãos/irmãs ou mais. Os dados sistematizados na pesquisa apontam que 50% dos pais e 36% das mães possuem escolaridade entre superior incompleto e pós-graduação e que, em geral, ocupam cargos de direção no governo, em organizações não governamentais (ONGs), em empresas públicas e privadas, além de manter um status

---

<sup>16</sup> Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), United Nations Department of Economic and Social Affairs (UNDESA), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD).

<sup>17</sup> A UFU começou a se constituir nos anos 1950, com cursos de graduação. Hoje mantém *campus* em Uberlândia, Ituiutaba, Patos de Minas e Monte Carmelo, oferece 72 graduações, 37 programas de pós-graduação com 41 cursos de especialização, 34 cursos de mestrado acadêmico, cinco cursos de mestrado profissional e 19 cursos de doutorado (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/UFU, 2014).

socioeconômico e político considerável. São as famílias de origem que os sustentam no Brasil. Dez estudantes atribuíram ao pai e à mãe a responsabilidade por uma renda familiar equivalente a faixa de R\$ 550 a R\$ 2 mil.<sup>18</sup> Doze deles (76%) escolheram o Brasil como primeira opção de país onde estudar. Pesaram na decisão a proficiência em língua portuguesa e o conhecimento adquirido com guineenses que estudam em outras universidades do país.

As informações da inserção dos estudantes nos espaços social e institucional convergem para o entendimento das suas experiências no destino após a decisão de migrar. A maioria dos entrevistados reside nas proximidades do *campus* Santa Mônica da UFU, em domicílios coletivos, com amigos, compartilhando despesas com moradia e alimentação, para facilitar o acesso e diminuir gastos com deslocamento. Uma parcela de 87,5% disse ter dificuldades financeiras; com efeito, poucos dispõem de dinheiro para rever seus parentes em Guiné-Bissau durante a graduação.

Conforme relatado por 13 informantes da pesquisa, eles estabelecem laços entre si em conversas, reuniões e festas para amenizar a saudade e as dificuldades durante o período de transitoriedade. Isso leva a pensar que, além dos conhecimentos adquiridos, as experiências pessoais lhes propiciam construir um mundo simbólico que dá significado ao mundo real e os ajuda a desenvolver autorreferências em sua interpretação da realidade imediata (GEERTZ, 1989).

Para abordar a convergência entre identidade e sociabilidade e sua interdependência, recorri ao aporte de autores clássicos e contemporâneos: Georg Simmel (1998; 2006; 2009), Jean Baechler (1995), Norbert Elias (1994; 1998; 2006), Norbert Elias e Scotson (2000) e Stuart Hall (2006; 2007) dão as referências teóricas principais. Escapa aos propósitos de tal abordagem considerar um modelo ou outro como definitivo, mais importante, mais adequado, etc.; tampouco há pretensão de esgotar assuntos tão relevantes para a reflexão sobre a sociedade do presente e ainda tão patentes no debate contemporâneo. Estudos de Moema Parente Augel (2007), Daniele Ellery Mourão (2006; 2009; 2011) e Patrícia Villen (2013) revelaram a multiplicidade cultural e identitária e o processo colonizador como pano de fundo para o contexto socioeconômico do qual partiram os sujeitos entrevistados.

A análise dos dados obtidos com esse instrumental foi referência para elaborar o roteiro das entrevistas a fim de obter dados qualitativos mais aprofundados em direção à

---

<sup>18</sup> A moeda corrente em Guiné-Bissau é o Franco da Comunidade Financeira Africana. Conforme dados da Associação Brasileira das Corretoras de Câmbio (ABRACAM), um franco (CFA) corresponde a 0,003 reais (BRL). Disponível em: <<http://br.advfn.com>>. Acesso em: 2 jun. 2013.

sociabilidade e às identificações dos estudantes guineenses. (Cabe destacar a ajuda de uma estudante na articulação com outros discentes quanto a distribuir e recolher os questionários em todas as etapas da pesquisa). As entrevistas realizadas após o aceite do convite — enviado por *e-mail* e feito em contatos pessoais — ocorreram em minha casa e em salas de aula disponíveis no *campus* Santa Mônica após horários de almoço. Aliás, foi fator limitante a indisponibilidade de tempo livre dos estudantes guineenses em razão de atividades acadêmicas. Uma vez explicados o objetivo do estudo e apresentada a garantia de anonimato, houve cinco entrevistas. Com um roteiro-guia, foi possível manter uma inter-relação dos fenômenos estudados (APÊNDICE B). Assim, na gravação autorizada dos diálogos, estaria parte dos dados coletados. As entrevistas foram transcritas e submetidas à análise e discussão dos resultados embasados no referencial teórico recolhido ao longo da pesquisa.<sup>19</sup>

Na terceira etapa da pesquisa — pós-exame de qualificação, ou seja, direcionada pelas sugestões da banca examinadora e mediadas pelo orientador da pesquisa —, percebi a necessidade de complementar dados e entender mais detidamente a questão do conflito social. Para tanto, elaborei um questionário complementar com perguntas abertas e fechadas buscando entender como se efetivam as relações sociais dos estudantes guineenses (APÊNDICE C). No universo de 14 estudantes, nove se dispuseram a responder. Também entrevistei informalmente dois membros da divisão de relações internacionais e institucionais da UFU a fim de compreender como se desenvolvem as ações do PEC-G na instituição.

Feitas essas considerações sobre as motivações pessoais para a pesquisa, o problema investigado, o objeto de estudo, os conceitos-base da discussão, os objetivos de pesquisa, os procedimentos metodológicos —, convém apresentar a estrutura da dissertação, organizada em três capítulos.

O capítulo 1 responde à questão “Guiné-Bissau: qual é esse lugar?” mediante uma revisão da literatura sobre a geografia, demografia, etnia e religiosidade, educação e história desse país a fim de entender o contexto de que vêm os estudantes. Referências centrais para construir a resposta incluem Lourenço Ocuni Cá e Moema Parente Augel.

O capítulo 2 discute a identidade como categoria teórica à luz da relação entre indivíduo e sociedade e da interdependência entre “nós” e “eles” de que fala Norbert Elias. Igualmente, o capítulo recorre ao subsídio da perspectiva relacional, multiculturalista e não essencializada da identidade e diferença como construção social para refletir sobre diferenças

---

<sup>19</sup> Cf. Peixoto (2012; 2013).

e semelhanças, visões distintas de mundo, valores e crenças, com as quais os atores sociais entrevistados elaboram suas ações e interpretam a realidade. Aqui, o pensamento de Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva fundamenta o desenvolvimento desse argumento. Por fim, faço considerações sobre a questão racial alicerçada nos estudos de Antonio Sérgio A. Guimarães, Franz Boas e Kabengele Munanga para entender mais especificamente a relação entre racismo, preconceito e discriminação social no ponto de vista dos estudantes entrevistados.

O capítulo 3 aborda a sociabilidade segundo a noção da vida em sociedade. Aqui se destacam as referências teóricas elaboradas por Georg Simmel e Jean Baechler. Os significados da figura do “estrangeiro” elaborados por Simmel e Alfred Schutz respaldaram as minhas observações em relação a esse tipo social na perspectiva dos guineenses entrevistados, dentre os quais pude delinear o sentido do termo exacerbado pela posição de estranho como demarcador nas relações sociais. Também procuro demonstrar o capital social estudado por Pierre Bourdieu como recurso mobilizador das redes de relações a fim de compreender aspectos da estrutura social intrínsecos à mobilidade acadêmica dos jovens estudantes que buscam por qualificação profissional fora do país de origem, em terras do além-mar.

As considerações finais refletem, dentre outros pontos, sobre a importância de estudos que busquem estratégias institucionais delineadoras do nexos entre a aproximação e distanciamento das relações dos estudantes estrangeiros durante as suas experiências de deslocamento.

Anexos e apêndices apresentam materiais empregados na pesquisa, tais como modelos de questionários e roteiro das entrevistas.



# 1

## *Guiné-Bissau: qual é esse lugar?*

*Esperança acalentaste/ num futuro risonho/ terra mãe-  
filha de África/ em tuas entranhas/ ressuscitaste o  
sonho/ razão do teu viver/ armaste teus filhos/ rumo à  
liberdade/ acreditaste na vitória/ mas os ventos  
mudaram/ Os homens também...*

— *Acrônimo*, Filomena Embaló, poeta guineense

A língua tende a ser um fator importante na escolha de um país para cursar uma graduação universitária. No caso de Guiné-Bissau e Brasil, os dois países se alinham no idioma porque se alinham em certa condição: são países com passado de colonização portuguesa e, estruturalmente, compostos de negros — e mestiços no caso brasileiro. Mas o processo de independência, estruturação como república guarda traços peculiares que os distanciam, a exemplo das relações étnicas. Este capítulo busca explicitar aspectos geográficos, étnico-culturais, históricos e educacionais como forma de visualizar os contornos do país de origem dos discentes guineenses em mobilidade acadêmica internacional.

### 1.1 Breve contextualização

A República da Guiné-Bissau é um país da costa ocidental da África dentre os 55 países que compõem o continente. Situado entre 12° 20' e 10° 56' de latitude norte, é delimitado pelo território do Senegal ao norte e pela República da Guiné (Guiné-Conacri) a leste e sul, além de ser banhado em toda a sua extensão pelo oceano Atlântico. Geograficamente, o território se divide em duas partes: uma continental, outra insular, que

somam 36.125 quilômetros quadrados; mas as inundações das marés fluviais e os alagamentos ocasionados por chuvas regulares, periódicas e pelas marés altas impedem que mais de 11 mil quilômetros quadrados sejam habitáveis. A parte insular tem cerca de 90 ilhas do arquipélago Bijagós, muitas desabitadas e de vegetação densa, separadas do continente pelos canais dos rios Geba, Pedro Álvares, Bolama e Canhabaque. A parte continental percorrida por numerosos rios caudalosos como o Geba, Cacheu, Corumbau, Mansoa, o rio Grande de Buba, o Cacine e seus numerosos afluentes são as melhores vias de penetração no interior. É um país plano, com exceção das colinas de Boé (máximo de 300 metros de altitude). O limite máximo das marés estabelece a faixa de florestas, onde se incluem as matas de Oio, Cantanhez, Cabedu e de Cacine. A parte costeira do território recortada por muitos braços de mar tem amplas planícies semipantanosas com muitas palmeiras e manguezais.

Dada sua localização geográfica, a Guiné-Bissau tem vegetação do tipo savana e floresta tropical, clima tropical úmido, com duas estações anuais: a seca de dezembro a abril (com chuvas ocasionais); e a das chuvas de meados de junho ao fim de outubro, início de novembro — este mês e o de maio são de transição. Na estação seca, as temperaturas variam de 15 a 33 graus Celsius; na estação das chuvas, de 20 a 38.

Na sua topografia existem duas zonas de alto potencial produtivo que circundam as bacias dos Rios Geba e Corubal. A grande disponibilidade de águas superficiais torna a agricultura a principal fonte de renda, 61,8% do Produto Interno Bruto, e emprega aproximadamente 80%, da força de trabalho. No setor agrícola, as mulheres representam 49% da população ativa no meio rural com estimativa de que asseguram mais de 55% da força de trabalho agrícola (GUINÉ-BISSAU, 2012, p. 9).<sup>20</sup>

O caju é o produto mais cultivado. Sua castanha sem processamento representa 98% das exportações e 12% na produção mundial. Também peixes, mariscos, amendoim, semente de palma e madeira são fontes importantes de receitas. O arroz é o cereal de maior produção e indispensável à alimentação da população. Pilar da economia da Guiné-Bissau, o setor primário concentra 67% do Produto Interno Bruto e 80% dos empregos; enquanto o terciário (infraestruturas, transportes e telecomunicações) ocupa 26,8% e a indústria, 7,2%. Há ainda exploração de reservas de bauxita, fosfato e petróleo (AUGEL, 2007; 2009).

As províncias se dividem em regiões, setores e seções, compostas por aldeias. A divisão administrativa compreende três províncias (norte, oeste e sul), oito regiões e um setor autônomo, a

---

<sup>20</sup> República Guiné-Bissau (2012, p. 9.).

capital Bissau: com mais de 350 mil habitantes e onde está instalada a maior parte do sistema econômico não agrícola do país. Noutros termos, é a cidade mais importante.

TABELA 1  
Guiné-Bissau: divisão administrativa,  
população e superfície

REGIÃO	POPULAÇÃO	SUPERFÍCIE KM <sup>2</sup>
Bissau	387,909	77,5
Biombo	97.120	838,8
Oio	224.664	5.403,4
Bafatá	210.007	5.981,1
Gabú	215.530	9.150,0
Tombali	94.939	3.736,5
Quinará	63.610	3.138,4
Bolama	34.563	2.646,4
Cacheu	192.508	5.174,9

Fonte: GUINÉ-BISSAU, 2009.

Conforme dados do *Relatório de monitoramento global de Educação para Todos* (2011, p. 30) disponibilizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o país tem uma população em torno de 1,6 milhões de habitantes, densidade populacional de 29,4 hab./km<sup>2</sup> e taxa de crescimento demográfico anual de 2,12%. Na estrutura etária, mais de 60% têm menos de 25 anos, taxa que inclui 47,5% com idade inferior a 15 anos.

É um dos países mais pobres dentre os 49 menos desenvolvidos do mundo. No ranking do índice de desenvolvimento humano global de 2013, do *Relatório de desenvolvimento humano Global* (RDH) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Guiné-Bissau ocupa a 176ª posição na lista dos 186 países avaliados. A pobreza tem sido intensificada por conflitos político-militares, pela falta de serviços sociais básicos como saúde e educação, além de taxas de mortalidade infantil. A título de ilustração, o Quadro 2 lista algumas tendências que refletem a situação do país no contexto de desenvolvimento humano.

Aos indicadores acima relacionados podem ser somados: a infraestrutura precária dos estabelecimentos hospitalares; deficiência nos fornecimentos de água potável (57%), rede sanitária (33%) e energia elétrica; desemprego, subemprego e baixos salários, etc.

Componentes da complexa e precária realidade dos diversos grupos étnicos que compõem a população guineense.<sup>21</sup>

QUADRO 2  
Tendências do índice de desenvolvimento humano em Guiné-Bissau

INDICADORES	TENDÊNCIAS
População abaixo da linha de pobreza nacional	64,7%: período 2001—2009
Esperança de vida à nascença	População total: 49,11 anos Masculino: 47,16 anos; Feminino: 51,1 anos
Esperança de vida à nascença ajustada à saúde	42 anos em 2007
Taxa de mortalidade em adulto	Feminino: 369 mortes/1.000 adultos Masculino: 414 mortes/1.000 adultos
Taxa de mortalidade infantil	Lactentes: 92/ 1.000 nados vivos Menores de cinco anos: 150/1.000 nados vivos
Taxa bruta de matrículas	Primário: 123%; secundário: 36,0%; superior: 2,7%
Taxa de alfabetização de adultos	De 54,2% em 2005–10
Média de anos de escolaridade	2,3%
Anos de escolaridade esperados	9,5%

Fonte: ONU, (2011; 2013).<sup>22</sup>

<sup>21</sup> “O consumo de energia elétrica é um dos mais baixos do mundo [...] apenas 40% dos habitantes da capital Bissau tem acesso à energia elétrica contra 20% dos das zonas rurais [...]. Entre 85% a 95% da população utiliza o carvão e a lenha para cozinhar.” (GUINÉ-BISSAU, 2012, p. 12–3).

<sup>22</sup> O relatório de desenvolvimento humano é reconhecido pela ONU como exercício intelectual independente e uma ferramenta para aumentar a conscientização sobre o desenvolvimento humano em todo o mundo. O conceito de desenvolvimento humano nasceu definido como processo de ampliação das escolhas das pessoas para que tenham capacidades e oportunidades de ser o que desejam ser. Diferentemente, a perspectiva de crescimento econômico vê o bem-estar de uma sociedade pelos recursos ou pela renda que pode gerar, enquanto a abordagem do desenvolvimento humano procura olhar para as pessoas: suas oportunidades e capacidades. A renda é importante, mas como *meio* de desenvolver, e não como fim. Muda a perspectiva: o foco vai do crescimento econômico ou da renda para o ser humano (ONU, 2011). O “[...] índice composto que mede realizações médias em dimensões básicas do desenvolvimento humano: uma vida longa e saudável, o acesso ao conhecimento e um padrão de vida digno”. A descrição do cálculo do IDH é detalhada em nota técnica (ONU, 2011, p. 144). Outros indicadores incluem “População abaixo da linha nacional de pobreza: Percentagem da população que vive abaixo da linha nacional de pobreza, que é a linha de pobreza considerada apropriada para um país pelas suas autoridades. As estimativas nacionais baseiam-se em estimativas ponderadas de subgrupos de população obtidas de inquéritos às famílias” (ONU, 2011, p. 151); “Esperança de vida à nascença: N° de anos que uma criança recém-nascida poderia esperar viver se os padrões prevalentes das taxas de mortalidade por idades à data do nascimento permanecessem iguais ao longo da sua vida” (ONU, 2013, p. 175); “Esperança de vida à nascença ajustada à saúde: N° médio de anos que uma pessoa pode esperar viver, gozando de ‘plena saúde’, tendo em consideração os anos vividos em estado de menos saúde devido a doenças e lesões” (ONU, 2011, p. 166); “Taxa de mortalidade em adulto: Probabilidade de morte entre os 15 e os 60 anos, expressa por 1.000 adultos. A taxa de mortalidade, apesar de ser apenas um indicador bruto da situação da mortalidade no país, indica com precisão o impacto da mortalidade atual sobre o crescimento da população. Este indicador é significativamente afetado pela distribuição etária. A maioria dos países vai mostrar um aumento da mortalidade, apesar do contínuo declínio da mortalidade em todas as idades, como uma diminuição nos resultados da fecundidade no envelhecimento da população” (ONU, 2011, p. 175); “Taxa de mortalidade infantil: Probabilidade de morte entre o nascimento e o ano, expresso por 1.000 nados vivos. Esta taxa é frequentemente utilizada como um indicador de saúde de um país” (ONU, 2013, p. 175); “Taxa bruta de matrículas: N° total de matrículas num determinado nível de ensino (primário, secundário ou superior), independentemente da idade” (ONU, 2013, p. 175); “Taxa de alfabetização de adultos: Percentagem da população a partir dos 15 anos que consegue, na sua vida quotidiana, ler e escrever um texto pequeno e simples, compreendendo o seu sentido” (ONU, 2013, p. 175); “Média de anos de escolaridade: N° médio de anos de escolaridade recebida por pessoas a partir dos 25 anos, convertido a partir dos níveis de realização educativa usando as durações oficiais de cada nível” (ONU, 2013, p. 153); “Anos de escolaridade esperados: N° de anos de escolaridade que uma criança em idade de entrada na escola pode esperar receber, se os padrões prevalentes das taxas de matrícula por idades persistirem ao longo da sua vida” (ONU, 2013, p. 153).

## 1.2 Formação étnica

Mesmo com a exiguidade de seu território, a Guiné-Bissau apresenta diversidade étnico-cultural. Ao longo dos séculos numerosos grupos e subgrupos de etnias variadas foram submetidos a alterações na redistribuição territorial e a entrecruzamentos provocados por guerras de conquista, migrações internas e externas, colonização e mudanças da geografia do país. Aspectos que podem ter favorecido a sociabilização intergrupar e a sua pluralidade étnico-linguística. Sem pretender aprofundar o conceito de grupo étnico, cito elementos da concepção elaborada por Augel (2007, p. 200):

Grupos sociais são qualificados como grupos étnicos quando, além do forte sentimento de pertença que os une numa identidade coletiva, possuem certas características em comum, como a língua, a história, a religião, a mesma cultura, as mesmas tradições. Os grupos étnicos devem ser identificados sobretudo pelos suportes culturais. A identidade étnica é associada ao longo conjunto cultural específico de padrões valorativos.

Ao pensar na construção dos significados simbólicos, na identificação com o outro e no sentimento de pertença dos grupos étnicos, acrescento ao processo identitário a vinculação entre identidade e diferença. A identidade envolve a compreensão do sujeito em torno das suas experiências e o posicionamento de seu “eu” perante os discursos e as formas de ser na dinâmica social. A identificação — individual ou coletiva — só acontece após a tomada de consciência e a valoração do “nós”. Desse modo, símbolos culturais, língua, história, crenças e valores são normalizados, e a diferenciação atribui características positivas (inclusivas) ou negativas (exclusivas) às oposições binárias que sustentam as relações de poder e a balança entre o “nós” e o “eles”.

Por esse prisma, Augel (2007) aponta as dezenas de grupos e subgrupos vivendo naquela região africana com características culturais próprias e expressões linguísticas, em grande parte, diferentes entre si. Não existe unanimidade na quantificação dos grupos étnicos; há referências a quase 30 grupos, dos quais se destacam: os Balanta (27%), os Fula (22%), os Mandinga (12%), os Manjaco (11%) e os Pepel (10%), ao lado de minorias como Beafada, Mancanha, Bijagós, Felupe, Baiote, Cassanga, Djacanca, Nalu, Sosso, Tanda, Padjadinca, Saracolés e Landuma, entre outros (AUGEL, 2007, p. 77). Além das múltiplas etnias, há outros tipos de autoidentificação, como descreve Danielly Ellery Mourão (2009) ao tratar da diferenciação étnica e da relevância do tema das identidades na Guiné-Bissau:

Hoje, na Guiné, os indivíduos diferenciam-se (marcando identidades) em indivíduos que se identificam como guineenses, referindo-se à nação e, ao mesmo tempo, a uma etnia específica, quando se referem ao grupo étnico ao qual pertencem, sem que uma identidade exclua a outra. Outros se identificam como ‘crioulos’ guineenses, sem a identificação étnica, nesse caso excluída, uma vez que o crioulo remete à descendência cabo-verdiana agregada à nacionalidade guineense. Há ainda quem afirme sua nacionalidade como guineense, sem fazer referência a nenhuma etnia. Guiné-Bissau é composta tanto por guineenses pertencentes a diferentes etnias, crioulos guineenses (descendentes de cabo-verdianos nascidos na Guiné), como por senegaleses, árabes, nigerianos, libaneses, mauritanos, liberianos; enfim, não somente uma vasta diversidade étnica, mas também uma grande diversidade de identidades nacionais. (MOURÃO, 2009, p. 95).

Para Neusa Gusmão (2006a, p. 22), “[...] a identidade étnica entendida como um processo pelo qual um grupo se identifica e é identificado pela sociedade inclusiva, diz respeito a uma dialética viva entre o ‘eu’ e o ‘outro’”; supõe que a relação dialógica se estabelece com o “[...] ‘outro’ do próprio grupo, um igual, [...] e com o ‘outro’ diferente de si” (de outros grupos étnicos, nacionalidades e miscigenados). A demarcação e manutenção de fronteiras simbólicas criam uma arena de sociabilidade própria. Em situações conflituosas, estabelece-se uma dicotomia entre o “nós” e o “outro”, o estranho; cada um carrega simbologias e significados delimitadores dos espaços sociais, de sentimentos de pertença e de solidariedade.<sup>23</sup> Conforme Manuel Jauará (2000/2003/2004/2005, p. 121),

[...] a complexidade da composição étnica e a falta da devida atenção a esta complexidade transformou-se numa das causas centrais da dificuldade do processo da construção da nação e da instabilidade política frequente da Guiné-Bissau. Esse fenômeno persiste e perpassa o período colonial (até 1974), pós-colonial, período do partido único — PAIGC (1974–1994) e ainda no período do pluralismo partidário.<sup>24</sup>

Augel (2007) endossa esse tema e ressalta que esses grupos étnicos ainda mantêm seu peso político e as conexões com suas identidades, preservando ou reelaborando seu repertório

<sup>23</sup> Fronteira no sentido de critérios de pertencimento e exclusão, marcando a distância que se estabelece entre o “nós” e o “eles” (BARTH, 1998 apud AUGEL, 2007, p. 201).

<sup>24</sup> A força ideológica do discurso colonizador na tentativa de apagar e, ao mesmo tempo, estimular as distinções étnicas dificultou o projeto de coesão nacional liderado por Amílcar Cabral nas lutas de libertação do pós-Segunda Grande Guerra. Guineense, filho de pais cabo-verdianos; ainda criança foi morar com a sua família na ilha de São Vicente, em Cabo Verde, onde concluiu seus estudos básicos. Depois, na metrópole portuguesa, graduou-se em Agronomia pelo Instituto Superior de Agronomia de Lisboa. Amílcar foi o fundador do Partido Africano da Independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC) e dedicou sua vida à luta anticolonial portuguesa e à busca da unidade entre os territórios de Guiné-Bissau e Cabo Verde.

cultural e sua visão de mundo, numa configuração pacífica ou conflituosa, a depender da conjuntura histórica a que estão submetidos. Embora fuja ao escopo deste estudo, é importante frisar a questão interétnica para exemplificar as relações entre o “nós” e o “outro” como construção social na história recente da Guiné-Bissau. A literatura diz que as implicações étnicas têm permeado suas instituições políticas. Nesse sentido, destaco a relação entre etnia e política ao citar o termo *balantização*, fato demarcado em 1999 quando Koumba Yalá, em função de seus interesses pessoais e da eleição à presidência do país, desenvolveu sua campanha política mediante valorização dos símbolos e rituais Balanta e, com isso, conquistou os votos dessa etnia majoritária nas Forças Armadas — quase 70% dos militares. A etnização da política e o privilégio dado aos Balanta possibilitaram o acesso de civis e militares a distinções e cargos políticos.

Em Casimiro Abreu (2004), a questão étnica significa um apelo usado por altas patentes do país para manipular e dividir politicamente a população e alcançar expressão na competição pelo poder, status social e uso das riquezas em benefício próprio. Nessa direção, conforme observado por Augel (2007), considero importante destacar que, no processo histórico da Guiné-Bissau, a questão étnica não pode ser descartada, tampouco ser pensada como produtora de uma unidade harmônica em torno de uma identidade nacional, embora no contexto social atual não ocorram confrontos entre as diferentes etnias. A etnização do conflito, a manipulação política e as pressões econômicas estão presentes no cotidiano do povo guineense.

Na pesquisa feita para esta dissertação, a diversidade do grupo de estudantes guineenses se evidenciou quando seus membros se identificaram como pertencentes às etnias Bijagó, Felupe, Brame, Misto (mãe Bijagó e pai Pepel), Manjaco, Pepel (Gráfico 2; n=14).

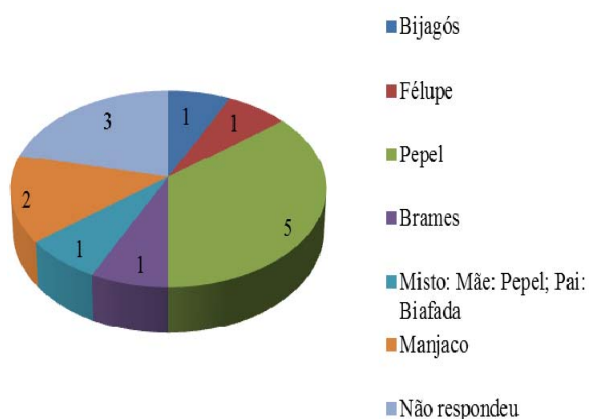


GRÁFICO 2 – Diversidade étnica dos estudantes guineenses — convênio PEC–G/UFU (2007–12)

Fonte: dados da pesquisa.

A diversidade étnica se encontra presente no universo pesquisado. Os relatos a seguir expressam as interações sociais entre os estudantes guineenses e não revelam oposições ou

divisões entre as etnias nos espaços de convivência observados; além de se concretizarem com outros africanos, brasileiros e pessoas de outras nacionalidades.<sup>25</sup>

Meu país é diferente de outros países africanos que têm problemas étnicos e religiosos muito fortes. Meu país é muito diferente disso. Temos uma convivência social muito grande com os diferentes grupos étnicos, esses são muitos, mas nunca tem problema étnico. E cada grupo étnico pratica uma determinada religião tradicional africana e a gente respeita, e se tem respeito não tem nenhum problema, a gente não tem esse problema. Outra coisa, depois do colonizador português chegar à Guiné, surgiu outra língua, o crioulo. E crioulo também é base de união de todos os grupos da Guiné: toda gente fala crioulo; é uma identidade nacional. (ENT2).

Eu vou responder uma coisa aqui, que parece até que estou mentindo, eu não sei nada sobre a minha etnia. Meu pai e minha mãe, eles sabem bem da minha etnia. Eu nasci na capital, e eu cresci lá. Não sei nada disso. Se eu responder alguma coisa aqui, agora, sobre a minha etnia, eu estou mentindo. O sentimento que tenho em relação às diferentes etnias, para mim tudo é igual, eu não tenho nada contra isso. (ENT4).

Eu acho que conseguimos *nos relacionar normalmente porque aqui, pra nós, todo mundo é só guineense*. Lá na Guiné, de vez em quando, tem uma certa diferença, assim, uma certa particularidade, alguém quer puxar mais pra etnia dele, essas coisas. Mas acho isso normal de acontecer. De vez em quando existe uma certa rivalidade entre uma etnia e a outra, mas é normal. Mas aqui esquecemos isso. *A gente só se vê um povo sem etnias separadas, todo mundo é só guineense mesmo*. (ENT5, grifo meu).

A visão desses estudantes corrobora as ideias de Augel (2007, p. 78) ao apontar, no mosaico étnico da Guiné-Bissau, uma diversidade cultural expressiva. Evidencia o respeito pelas diferenças e descreve como pacíficas as relações intergrupais na atualidade; reforça a ideia de um vínculo positivo entre os vários grupos integrantes de um sistema social que engloba a todos e é controlado por um sistema estatal no qual há o perdomínio do grupo crioulo da capital. Considera a existência de espaço para a diversidade cultural, sobretudo, nas atividades domésticas e nos aspectos religiosos.

---

<sup>25</sup> Um dado interessante, só, para citar, se refere ao sentimento de pertencimento dos filhos e filhas em relação aos grupos étnicos dos seus pais, segundo o relato de um dos interlocutores (ENT2): o seu pai é Biafada e a mãe Pepel, mas lá em Guiné Bissau ele se considera Pepel, pois na tradição do seu grupo familiar a identificação da filiação é a partir da mãe, o pai não tem direito a criança, esta pertence à mãe. O fato de a mulher gerar a criança lhe confere o estatuto mais elevado da hierarquia familiar: “só ela pode ter a criança na barriga, e só a mulher sabe de quem é o filho”. Afirmou categoricamente: “eu sou o filho de Maria Silva” (Maria Silva é um nome fictício).

A sociedade matriarcal em Guiné-Bissau pode ser um assunto relevante em pesquisa futura, porém, o tema não será aprofundado.



### 1.3 Religiosidade

Na Guiné-Bissau, a pluralidade religiosa é presente. Em seu panorama religioso geral, 54% dos indivíduos se incluem na categoria de adeptos das religiões tradicionais chamadas animistas, cujas crenças se baseiam no culto dos antepassados, dos fenômenos e das coisas naturais e no poder da espiritualidade. As etnias Balanta, Pepel, Mancanha, Manjaca, Felupe e Bijagós são as principais representantes dessas religiões. Aproximadamente 38% das pessoas são muçulmanos (islamizados), destes, as etnias Fula e Mandinga possuem maior expressividade e vivem no interior do país. Há uma minoria cristã, cerca de 8% da população, concentrada nos núcleos urbanos, sobretudo na capital onde a igreja é representada por correntes como a católica ou a evangélica (AUGEL, 2007, p. 92).

Com relação aos estudantes entrevistados, a maioria se diz cristã (inclui evangélicos e católicos) e ser procedente da capital — Bissau. Esse dado reitera a afirmação de Augel (2007): na capital se concentra a população cristã, mais escolarizada e mais ligada politicamente ao poder estatal. Um estudante afirmou pertencer à religião mulçumana (o islã) e relatou as dificuldades dessa prática religiosa aqui, em terras estrangeiras:

Praticar a religião é muito difícil, pois aqui não tem comunidade islâmica, e não tem prática islâmica. É totalmente diferente, é totalmente diferente. E quando eu saí de Guiné Bissau, um pouco do ensinamento islâmico que eu recebi dos meus pais (do meu pai, a minha mãe é católica), eu procuro aperfeiçoar. Mas poder praticar o islão é muito difícil. (ENT2).

A figura a seguir dimensiona a distribuição geopolítica de grupos étnicos guineenses e pretende estabelecer uma relação entre ocupação territorial e predominância religiosa. Na imagem se percebe a prevalência geográfica das etnias, embora não signifique que estejam ausentes nas outras regiões. O quadro elenca a escolha do sistema de crenças característico de cada etnia e apoia o entendimento da difusão religiosa.

No mosaico de grupos étnicos, a localização regionalizada expressa uma maior extensão territorial ocupada por cultos islâmicos quando comparada à área de adeptos católicos. Embora o cristianismo prevaleça na capital, historicamente a religião mulçumana esteve presente nos territórios que correspondem à área geopolítica atual de Guiné-Bissau. Dos séculos XIII ao XIX, Mandingas e Fulas (etnias muçulmanas com supremacia na região) expandiram seus domínios e impuseram sua fé islâmica a outras etnias de culturas tradicionais, influenciando a conversão total ou parcial dos Balanta, Manjaco, Bijagós e

Beafada (AUGEL, 2007). A facilidade de difusão da crença mulçumana durante a colonização se atribui à equivalência com alguns aspectos das religiões animistas e aos costumes sociais africanos: o casamento poligâmico e o papel disseminador desempenhado por comerciantes, líderes muçulmanos e elites convertidas. Também podem ser citados o florescimento do comércio escravagista e o aumento do número de alfabetizados, dentre outros.

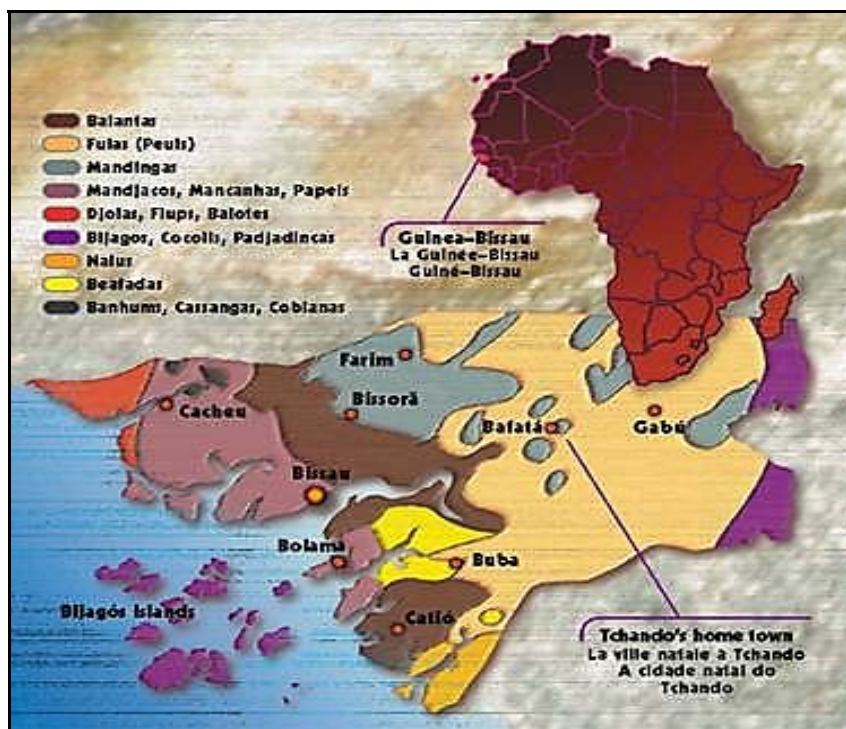


FIGURA 4 – Distribuição geopolítica das etnias *versus* religiões em Guiné-Bissau — 2002

Fonte: GUINÉ-BISSAU, 2014.

### QUADRO 3

Predominância religiosa por grupo étnico em Guiné-Bissau — 2002

PREDOMINÂNCIA RELIGIOSA/GRUPO ÉTNICO				
Católica	Católica e religiões tradicionais	Muçulmana	Muçulmana e católica	Religiões tradicionais
Pepeis	Bijagós	Bambaras	Baïnouks	Balantas
		Biafadas		Bassarís
	Mancanhas	Diarankés		Cassangas
		Fulas		Cobianas
		Malinkés		Coniaguís
		Mandingas		Diolas (Felupes)
		Nalus		Mansoankas
		Socés		Tendas-bédiks
		Soninkés		
		Soussous		

Fonte: BANTANBÁ GUINÉ-BISSAU, 2004.

Cristianismo e islamismo coexistem desde a etapa da colonização portuguesa. Carlos Cardoso (2004), em *As tendências actuais do Islão na Guiné-Bissau*, assinala a atitude colaboracionista entre o poder colonial e as comunidades muçulmanas locais, como fator de desarticulação das estruturas políticas e sociais das comunidades animistas, concomitantemente à imposição do ensino religioso na colônia. No período pós-independências, dentre outros fatores analisados pelo autor, as condições precárias do ensino básico na Guiné-Bissau podem ser apontadas como motivo para o recrudescimento da crença islâmica. A população muçulmana envia suas crianças para estudar em escolas madrassas (ensino do Alcorão) por toda a parte, sobretudo na capital.

Kabengele Munanga (2012, p. 37) ao discutir a imposição do cristianismo aos povos africanos, no contexto histórico da África portuguesa, ressalta que a concentração de indivíduos nativos da corrente católica nos centros urbanos e na capital teve a sua ascendência durante a etapa colonial com a preferência geográfica de assimilados negros e seus descendentes – em busca de novos significados culturais. Isso porque “[...] ter características físicas dos brancos, língua, religião, comportamentos, seria uma distinção, daria status social”. Dessa forma, assimilar os valores culturais do branco trouxe ao imaginário da elite negra a perspectiva de branqueamento e a possibilidade de reivindicar formas de reconhecimento às quais teria direito. Ainda assim, o colonizador português, longe de incorporar aos seus hábitos os hábitos dos negros, pôs em prática a perseguição e a separação. Os negros eram considerados, não como seres humanos, mas como seres primitivos, sem consciência moral e incapazes de evoluir. A citação de José da Silva Horta (2011, p. 418) reforça a visão mantida pelo colonizador:

A religião era considerada, por um lado, a explicação essencial para a alteridade, a ponto de, por vezes, através da categoria mista (ou de síntese) de Bárbaro se confundirem, ou nela se articularem crenças e modo de viver; por outro, complementarmente, a metamorfose individual ou coletiva do africano no nível religioso era considerada a grande porta para a sua transformação (desejável aos olhos europeus) no nível “civilizacional”, tantas vezes visto como um sinal/resultado da ausência do Cristianismo.<sup>26</sup>

A religião católica — cabe frisar — concentra-se nos centros urbanos e representa uma minoria de adeptos no país. Não há extremismos nem fundamentalismo. As relações com

---

<sup>26</sup> Horta (2011) analisa o nível de representação das crenças nas sociedades do oeste africano no período colonial.

a divindade e suas representações simbólicas são intensamente mantidas pelo povo guineense (AUGEL, 2007).

#### 1.4 Expressões linguísticas

A pluralidade linguística tem relação direta com a preservação da cultura dos grupos étnicos. Conforme a pesquisa de Hildo Honório do Couto e Filomena Embaló (2010), cada etnia tem um linguajar. No território existem mais de 25 línguas étnicas, das quais as dez mais faladas entre a população incluem: fula (16% de falantes); balanta (14%); mandinga (7%); manjaco (5%); pepel (3%); felupe (1%); beafada (0,7%); bijagó (0,5%); mancanha (0,3%); nalu (0,1%). Com percentual pouco significativo na população, outros idiomas servem de expressão na Guiné: bayote, banhum, badyara (pajadinca), cobiana, cunante, cassanga, wolof, francês e inglês.

Para minimizar conflitos resultantes da diversidade linguística em seu território — diz Augel (2007) —, os guineenses buscaram o crioulo como alternativa de expressão e unidade linguísticas. Esse idioma mistura elementos do português com elementos de línguas africanas, foi a língua corrente dos quatro séculos de colonização portuguesa. Mesmo não consolidada como expressão escrita, é o idioma de comunicação interétnica mais prestigiado: cerca da metade da população, sobretudo nos meios urbanos, fala crioulo. Convém dizer que seu uso não traz prejuízo às outras línguas autóctones integrantes da diversidade linguística do país (AUGEL 2007, p. 80).<sup>27</sup>

TABELA 2  
Idiomas que não português  
e o número de falantes

LÍNGUAS	FALANTES
Crioulo	3
Crioulo e balanta	1
Crioulo e francês	5
Crioulo e mandiga	1
Crioulo, bijagó e pepel	1
Crioulo, francês e inglês	1
Crioulo, inglês	1
Inglês, francês, espanhol, crioulo e Manjaca	1

Fonte: dados da pesquisa.

<sup>27</sup> Há quem discorde da ideia de unidade linguística não só em Guiné-Bissau, mas também no continente, a exemplo de Kabenguele (2014, s. p.). Na visão desse autor, não haveria busca de unidade linguística porque os africanos são caracteristicamente políglotas. Em nenhum país africano haveria conflitos linguísticos; estes seriam de outra natureza.

Diferentemente, o português — língua oficial, usada em cerimônias públicas, nos meios de comunicação, em documentos oficiais e no ensino — é falado por menos de 10% da população. Famílias mais afortunadas e privilegiadas na sociedade a utilizam na educação de filhos e filhas. Consideram que dominar esse idioma traz prestígio e escolarização de mais qualidade, em especial porque abre oportunidades futuras. Mas seu emprego se restringe à comunicação com estrangeiros e à linguagem escrita (AUGEL, 2007). Embora seja elemento comum a todos os indivíduos entrevistados, estes, na sua maior parte, usam expressões linguísticas que não só o português. A tabela acima apresenta dados de questionário sobre o número de falantes de outras línguas dentre os estudantes guineenses em mobilidade, conforme o estudo desta pesquisa. (n=14).

Na questão linguística, os resultados demonstram o crioulo presente no universo dos entrevistados como veículo de comunicação comum e atribui importância ao uso de uma língua intercultural na constituição de uma identidade coletiva e do sentido de união e pertencimento entre indivíduos multiétnicos que vivem experiências diversas em solo estrangeiro. No argumento de Isaac Monteiro (1996 apud AUGEL, 2007, p. 81), a língua crioula pode ser um elemento de inclusão ou de exclusão social, econômica e cultural na sociedade guineense:

[...] a origem étnico-cultural crioula confere ao indivíduo um maior grau de oportunidades de acesso aos diferentes aparelhos ideológicos de estado e às instituições estatais (p. ex. governo, administração, etc.) e, conseqüentemente, confere maior probabilidade de sucesso [...] se um indivíduo nasce no campo ou de uma família cujo grau de crioulição é pouco acentuado, ser-lhe-á muito mais difícil ter acesso a determinadas funções ou responsabilidades, assim como ser objeto de determinados reconhecimentos técnico-profissionais do que se nascer de uma família crioula.

O sentido dado pelo autor reforça a crioulição como fator de ascensão social e pertença grupal. Nesse sentido último, o crioulo dentre os entrevistados toma a direção de — cabe reiterar — união, igualdade e não diferenciação étnica. Em síntese, dentro dos aspectos religioso, demográfico e linguístico, ser cristão, morar na capital e dominar, além do crioulo, a língua portuguesa pode significar pertencimento à elite cultural presente no país desde a colonização portuguesa. E é pelo viés colonial que retomo brevemente o caminho percorrido pelos guineenses em seu processo histórico a fim de subsidiar o entendimento da realidade econômica, política e social atual desse país.

### 1.5 Um pouco da história

A construção da República da Guiné-Bissau tem como pano de fundo a escravidão e as lutas pela descolonização. Subjugada aos interesses político-econômicos e culturais de Portugal, após quatro séculos de resistências e lutas, o território até então denominado Guiné Portuguesa se tornou independente em 24 de setembro de 1973, processo reconhecido pelo colonizador apenas um ano depois. Ao fim do século XV, navegantes portugueses aportam na costa oeste africana para iniciar o período de controle territorial e as bases de um empreendimento comercial baseado no tráfico de pessoas para o trabalho forçado, a exploração dos recursos naturais e a produção de bens de interesse da economia europeia. Há quem diga que se tratou de um sistema de dominação marcado por barreiras raciais, conversão forçada aos valores e às crenças do colonizador, desrespeito, brutalidade e alheamento total aos direitos humanos básicos e às prerrogativas religiosas, sociais, econômicas e políticas dos povos nativos (LOPES, 1986; MUNANGA, 2012; VILLEN, 2013).<sup>28</sup>

Nessa direção, Augel (2007), Mourão (2006), Munanga (2012) e Vitor Kajibanga (2000) apontam a propagação da ideia de inferioridade cultural dos negros como mecanismo repressivo norteador da ideologia colonial vigente e justificativa moral para a invasão, colonização e exploração dos povos do continente africano. A reflexão de Maria de Lourdes Bandeira (1991, p. 9) acresce outros elos relacionados com o dogma da superioridade cultural dos europeus e a retórica de legitimação imperialista:

O colonialismo engendrou um sistema interétnico etnocêntrico criando uma relação de desigualdade e estratificação fundada na oposição entre “civilizado” e “selvagem” ou “primitivo”, em que se faculta ao primeiro o direito de retirar dos povos “não civilizados” o estatuto de sociedades autônomas. *Essas sociedades passam a ser apreendidas como incapazes de autodeterminação.* Assim o colonialismo não reconhecia a soberania das nações africanas nem no plano formal, nem no plano prático das relações intersocietárias. Os povos africanos passaram a ser encarados em termos de finalidades econômicas do expansionismo colonial, como fornecedores compulsórios de mão-de-obra escrava para o desenvolvimento de atividades produtivas de interesse da economia mercantil. (Grifo meu).

---

<sup>28</sup> Para demonstrar a complexidade da formação socioeconômica e política dos territórios colonizados pelos europeus desenvolvida ao longo dos séculos, Patrícia Villen faz uma importante digressão entre o sistema colonizador europeu na África e colônias ultramarinas e o efetuado na América do Norte. As zonas tropicais de clima quente eram consideradas regiões hostis ao povoamento e às quais a única atração seria a exploração dos seus recursos naturais. Nas zonas temperadas da América do Norte e com a intenção de povoamento os colonos desejaram construir um mundo novo com vistas a uma sociedade com oportunidades que já não existiam no continente de origem. Cf. Villen (2013). Lopes, C. (1986, p. 4–67). Ainda sobre a colonização inglesa e ibérica dos continentes americanos, ver Holanda (1995).

Ao pensar em mecanismos de repressão, Munanga (2012, p. 29) salienta, pela simbologia das cores, o nexo entre “pureza da alma” e “brancura da pele” na ideologia e prática da escravidão europeia sobre os povos africanos, nos séculos XVI e XVII. Segundo esse autor, para o colonizador, a cor preta seria uma mancha moral e física, enquanto a cor branca seria indicativa de pureza e vida; perspectiva pela qual a Igreja Católica designou à cor preta a representação do pecado e da maldição divina. Com essa analogia — e em reação à recusa dos africanos à conversão ao cristianismo —, as missões católicas enviadas para catequizar a população nativa associavam, à cor da pele desta, uma imagem negativa e os sentidos de corrupção e natureza pecaminosa. Assim sendo, a única alternativa de “salvação” para esses povos seria a escravidão, “[...] porque na doutrina cristã, o homem não deve temer a escravidão do homem pelo homem, e sim sua submissão às forças do mal”.

Discursos e práticas colonialistas criam estereótipos associados à cor da pele, inferioridade cultural e atividade laboral. Aos nativos atribuem-se características de preguiçosos, desleais etc. Nessa ótica, os pares em oposição se destacam quando qualidades subjetivas revestidas de expressões com alto teor ideológico são legadas aos indivíduos por meio de qualidades positivas do ponto de vista do colonizador: “bons negros”, “negro inteligente”, “negro de alma branca”. Numa palavra, na natureza essencializada do padrão europeu estabelecido, por ser negro, o indivíduo não poderia ser bom nem inteligente.

Por séculos, a cor da pele foi um mecanismo de defesa usado para “[...] esconder as raízes racistas da obra colonial portuguesa [...] e mascarar o sistema de valores de dominação racial”. São fatos incontestes na realidade socio-histórica daquela sociedade escravagista a discriminação cultural e o preconceito de pele (e não apenas) como aparato ideológico para a exploração material e espiritual dos grupos humanos presentes na África portuguesa daqueles dias, dentre eles, os da Guiné-Bissau (VILLEN, 2013, p. 54).

No sistema de opressão instituído, os europeus “conquistadores” aprisionaram o bem mais valioso daquela etapa de “conquista” e exploração: os nativos negros, traficados como mão de obra barata para as plantações da Europa e das Américas. A exposição de Augel (2007) no seu livro *O desafio do escombros: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau*, vai ao encontro da premissa exploratória da dominação colonial. Ela observa que, por um longo período — século XV–XIX —, o território guineense se tornou um ponto de apoio indispensável ao comércio de pessoas; mais tarde, veio a ser um empório internacional escravagista português. O crescimento dessas transações comerciais causou embates sangrentos, rivalidades étnicas e ajudou a desagregar grupos locais — então

sociedades agrárias em estágios de desenvolvimento diferenciados, o que veio a favorecer a colonização sistemática portuguesa nessa região posteriormente.<sup>29</sup>

Entretanto, conforme as observações de Carlos Lopes (1986), Peter Karibe Mendy (1993), Lourenço Cá (2000), Moema Augel (2007) e Mamadú Djaló (2009), durante a etapa de colonização, dentro da sociedade guineense houve ao mesmo tempo resistência e participação no tráfico de escravos; do século XV — quando os primeiros lusitanos aportaram no país — até o fim do século XIX, em algumas etnias houve incentivo para essa atividade comercial.<sup>30</sup> No dizer de Mendy (1993, apud AUGEL, 2007, p. 57),

[...] seria uma distorção da história dar a impressão de que a resposta dos africanos à introdução dos portugueses foi em toda a parte de firme oposição. Paralelamente à tradição de resistência, coexistiu a tradição de colaboração [...]. E, desde os primeiros tempos houve ambos os lados da medalha, a hostilidade e a hospitalidade, a reação e a submissão, o compromisso e a revolta.<sup>31</sup>

Nessa lógica, a intermediação daqueles grupos seria a base do funcionamento das redes comerciais entre as diversas estruturas políticas da época em outras atividades além do tráfico de pessoas; e por essa via os portugueses atingiram seus objetivos comerciais. No alvorecer da Revolução Industrial, século XVIII, nações em via de industrialização começam a demandar outro tipo de mão de obra — a industrial — que o tráfico negreiro não podia oferecer. O Estado burguês português iniciou um processo de mudanças para criar outros mercados “nacionais” e buscou a colonização sistemática da terra guineense apoiado por expressiva força militar e brutal e sangrenta repressão à resistência anticolonialista perpetrada pelos africanos desde a fase inicial da presença lusitana e com vistas ao domínio integral do território. (AUGEL, 2007).

Dentre os métodos coercitivos e autoritários dos portugueses, destacam-se o cultivo e a entrega obrigatórios das colheitas de amendoim, arroz e algodão; a insignificância dos preços de venda da força de trabalho e o plantio de produtos não relacionados ao modo de

---

<sup>29</sup> O estilo de vida tinha como base a agricultura multicultural, mas também o sistema pastoril, a pesca e a caça. Havia atividades artesanais incipientes (catanas, flechas, lanças, potes etc.) (CÁ, 2000).

<sup>30</sup> Carlos Lopes evidencia a resistência como característica da evolução histórica do território. O autor faz uma cronologia da resistência étnica no período de 1588 a 1902 e afirma que os choques militares com os colonizadores se prolongaram até a etapa da independência. Consultar: Lopes, C. (1986).

<sup>31</sup> Kabenguele Munanga (2014, s.p.) discorda dessa visão considerando-a de conteúdo ideológico eurocentrado minimizador da colonização. Para o autor, a resistência africana foi muito forte, e o que houve foi um desequilíbrio de armas sem igual: “metralhadoras contra arco e flecha”.



vida da população para suprir as necessidades europeias. Com isso, a população acirrou suas estratégias de lutas retornando à agricultura de subsistência, efetivando movimentos migratórios e o comércio clandestino nas fronteiras com Senegal e Guiné-Conacri, países vizinhos com mercados mais vantajosos em ofertas nos preços das mercadorias. Mesmo com a utilização de aparato militar superior, somente no começo do século XX “[...] os portugueses alcançaram vitórias mais duradouras, e suas investidas decisivas lhes asseguraram o domínio do território guineense”. Até o fim da Segunda Guerra Mundial, as empresas portuguesas já tinham dominado completamente o comércio em Guiné-Bissau (AUGEL, 2007, p. 57).

Por outro lado, Mourão (2006) registra do final do século XIX até meados do século posterior a ocorrência de grandes transformações no sistema capitalista em decorrência das guerras e da grande depressão dos anos 30. O impacto da crise conduziu as potências europeias ao declínio econômico, social e político. Nesse período se agrava o questionamento da missão civilizatória européia e vem abaixo a justificação moral da denominação colonial, deixando em evidência sua incapacidade de domínio e a necessidade dos países colonizadores reverem seu posicionamento em relação às colônias africanas. A autora considera fundamental, na condução do processo de construção nacional e independência das colônias, a resistência e o questionamento durante 33 anos de lutas dos movimentos nacionalistas na África portuguesa.<sup>32</sup>

#### 1.5.1 *Em busca de uma nação*

No contexto político pós-Segunda Guerra Mundial, jovens saídos de seus países de origem para obter formação superior em Portugal debatiam questões culturais na Casa da África e na Casa dos Estudantes do Império (CEI) em Lisboa: Amílcar Cabral e Vasco Cabral, da Guiné-Bissau, Luís Henrique da Cunha e Marcelino dos Santos (moçambicanos); Francisco José Tenreiro e Alda Espírito Santo (de São Tomé e Príncipe); Mario Pinto de Andrade e Agostinho Neto (angolanos) e outros estudantes. O conhecimento intelectual fez

---

<sup>32</sup> Sobre o processo de nacionalismo e construção das identidades guineenses e cabo-verdianas, consultar Mourão (2006), Cabral (1999). Sobre a luta armada na Guiné-Bissau ver: Augel (2007), Cá (2000; 2005), Djaló (2009).

aflorar uma consciência nacional e os conduziu ao questionamento da lógica do sistema colonial e à participação nos movimentos de libertação em seus países (MOURÃO, 2006).<sup>33</sup>

Por essa via, reivindicavam uma história e cultura africanas ao que mais tarde Cabral (1974, p. 209) — o líder guineense — nominou de africanização dos espíritos, ou seja, a formação da consciência político-cultural de pertencimento a um espaço específico demarcado por peculiaridades africanas, onde se sustentou o ideal nacionalista de libertação colonial e a independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde. Após concluir os estudos em Portugal e ser perseguido pela polícia secreta do país, Cabral retorna à Guiné-Bissau e prossegue com seu projeto político. Ao participar como agrônomo do primeiro recenseamento agrícola do país, o contato mantido com as misérias de seu povo foi relevante às lutas de libertação; ele suscitou em meio

[...] às diversas comunidades étnicas [...] a necessidade [do] sentimento de comunidade nacional [e de enfrentar o sistema colonial português] cuja estrutura estática modelou comportamentos desiguais e frustrantes e construiu um fosso social entre as elites autóctones, as massas populares e os diversos grupos étnicos. (CABRAL, 1999).

Nesse âmbito, Mamadú Djaló (2009, p. 55) comenta que, além da esfera política, econômica e social, a ideologia da dominação abrange a dimensão da cultura ao se sobrepor ao sistema de crenças e valores do colonizado e, na tentativa de “apagar” sua identidade cultural, cria generalizações as quais, quando internalizadas pelo nativo, alteram a percepção de si mesmo e imprime uma naturalização à condição dada; em vista disso,

[...] negar a negação gerada pela ideologia dominante é o primeiro passo para afirmar-se positivamente, e então se inicia o processo de construção de uma consciência crítica. A negação da sua negação, neste movimento dialético, significa, a um só tempo, a afirmação da sua identidade e a negação da identidade do dominador. (DJALÓ, 2009, p. 55).

Conforme Patrícia Villen (2013), o pensamento de Cabral sintetiza a negação e recusa ao destino colonial, à exploração sistemática e ao *muro de silêncio* imposto pela ordem social sobre a realidade vivida pelos povos africanos colonizados. Em busca do

---

<sup>33</sup> Agostinho Neto fundou o Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA); Eduardo Mondlane liderou a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).

protagonismo na construção da própria história desses povos, o líder guineense evoca a perspectiva interacionista da solidariedade de classes em defesa da transformação política, econômica e social. Desse modo, reserva à força concreta dos atores sociais a emergência da negação e superação das condições impostas pelo colonizador. Segundo Villen (2013, p. 150–1), Cabral recusava a ênfase da luta de classes de cada agrupamento humano como força motora da história. Seria “[...] uma consequência do grau de desenvolvimento das forças produtivas e do regime de propriedade adotado”. O líder via a luta anticolonial, não como luta de classes, mas,

[...] sobretudo, [como] uma luta de libertação nacional para a conquista da soberania política e econômica e, por essa razão, devia assumir uma perspectiva de um todo sem divisão de classe. [...] a nação considerada em conjunto como uma classe [para combater o opressor] exige a realização de uma efetiva unidade nacional.

Nessa linha de pensamento, Cabral (1999, p. 140) menciona a cultura como o alicerce do movimento de libertação: “[...] as únicas sociedades que podem mobilizar-se, organizar-se e lutar contra o domínio estrangeiro são as que preservam a sua cultura”. Considera a dominação colonialista a negação do processo histórico da sociedade colonizada e a negação desse domínio e a libertação um “ato de cultura”. A luta pela independência dos povos coloniais, dentre eles os da Guiné e Cabo Verde, baseia-se no princípio da autodeterminação: o direito de um grupo humano com características próprias escolher livremente seu destino através da execução do seu estatuto político.

A veia revolucionária dos jovens estudantes fez surgir, em 1956, o Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), movimento nacionalista de libertação fundado pelo guineense de origem cabo-verdiana Amílcar Cabral e por outros nacionalistas guineenses e cabo-verdianos. O partido defendia o princípio da unidade entre os dois povos, a autodeterminação e independência, a construção da paz, o bem-estar e o progresso. O movimento apoiado por camponeses construiu sua resistência política mobilizando, organizando e conscientizando homens e mulheres de etnias iguais e heterogêneas para o desafio da luta armada, buscando consolidar o ideal imaginado segundo suas dinâmicas socioculturais em torno de um objetivo comum: a libertação do colonialismo português (CABRAL, 1974, p. 140). O comentário de Fernandes (2007, p. 13) elucida o desenvolvimento histórico da questão da unidade nacional idealizada por Cabral para os dois países:

Ancorado no pressuposto histórico e consanguíneo [sic], Amílcar Cabral idealizou o projeto da independência e união dos dois países, [e] o PAIGC considerado luz e guia dos povos da Guiné e Cabo Verde. Entretanto, assassinado em 1973 não viu consumado o projeto da independência em 1974 (Guiné-Bissau) e 1975 (Cabo Verde). Após a independência os dois Estados soberanos empenharam-se na edificação da união, tarefa que desde o seu início se afigura coisa não muito fácil, tendo o seu epílogo [sic] na fatídica noite de 14 de Novembro de 1980, quando uma complexa insurreição militar encabeçada por João Bernardo Vieira, destituiu do poder Luís Cabral, e como consequência [sic] o desmantelamento do projeto da unidade Guiné e Cabo Verde.

O significado de nação como “comunidade imaginada” de Benedict Anderson (2008) é um eixo fundamental na estrutura ideológica do projeto de nacionalização na construção histórica da República de Guiné-Bissau. Essa *imaginação* possibilitou à nata intelectual dos movimentos revolucionários de libertação na África de língua portuguesa, acima de tudo na Guiné-Bissau e Moçambique, amparar seus projetos utópicos, cooptar grupos étnicos e compartilhar a ideologia da construção nacional. Outro aspecto importante da análise do autor, as relações e experiências humanas geradas em deslocamentos dos sujeitos sociais podem aparecer como constitutivas de significados culturais em novos espaços na diáspora da atualidade. Na presente dissertação, ao usar o termo deslocamento não pretendo situá-lo como deslocamento obrigatório relativo às diásporas contemporâneas dadas por condições políticas, econômicas, sociais, fenômenos da natureza, as quais invalidam a continuidade das pessoas na terra de origem. O termo se refere ao deslocamento de estrangeiros em mobilidade para estudos em universidade brasileira. O estudante é portador de visto temporário com validade de dois anos e renovável por igual período desde que persistam as condições para entrada no país; para receber o diploma do curso efetuado o estudante tem a obrigatoriedade de retornar ao seu país de origem (BRASIL, 2014).

O contexto dos estudantes guineenses na UFU se trata de um deslocamento temporário e o apoio que busco em Benedict Anderson (2008) se fundamenta na concepção de comunidade imaginada como possibilidade de construção nacional idealizada por Cabral e seguidores. É possível que esse ideal esteja presente na fala de um entrevistado quando faz uma comparação entre Brasil e seu país de origem:

Um dia eu fui ao CEASA [Central de Abastecimento] aqui em Uberlândia e vi tudo o que tinha naquele local. Eram tantas variedades de frutas e plantas!... Eu pensei: “Por que no meu país a gente não pode fazer isso?!”. (ENT2).

Quando a gente está lá [em Guiné-Bissau], não tem ideia, nem a dimensão de nível de pobreza, de nível de crise que a gente vive. Você está lá dentro e não tem dimensão dessas coisas. Quando você saiu do seu país, presta atenção como as coisas estão andando. Aí você fala: “Nossa, meu país está muito longe disso!”. Você começa a fazer a comparação das coisas e, assim, entender a realidade do seu país. (ENT2).

As práticas de deslocamento, temporário ou não, originam significados simbólicos múltiplos e dão aos sujeitos uma percepção maior das relações entre o “nós” e o “eles”, os quais as classificam conforme seus sistemas de valores. A consciência dessa alteridade cria a nacionalidade — condição nacional (*nation – ness*) — e o nacionalismo como produtos culturais específicos. Anderson (2008, p. 30–100) aponta esses produtos como modelos “[...] capazes de serem transplantados com diversos graus de autoconsciência para uma grande variedade de terrenos sociais, para se incorporarem e serem incorporados a uma variedade igualmente grande de constelações políticas e ideológicas”. Desse modo, para o autor, a raiz histórica da consciência nacional coincide com o fim do século XVIII. O declínio do pensamento católico e o rebaixamento do latim como língua principal nas atividades editoriais permitiram a propagação das línguas vernáculas na imprensa tipográfica, ligando pessoas letradas que antes não tinham acesso a livros publicados. A ascensão do mercado editorial foi o embrião da “comunidade nacionalmente imaginada” por abrir espaços públicos para a manifestação de descontentamentos e contestação das formas hierárquicas sociais de ordem divina, por exemplo. A leitura de livros estabeleceu uma conotação de simultaneidade à noção de tempo e espaço nos quais as divisões cronológicas são abolidas.

Para Anderson (2008), o nacionalismo é fundamentado em questões culturais e dispõe de uma percepção legitimada por base também emocional. Essa ideia se opõe às formuladas por autores como Elie Kedourie, que vinculou o nacionalismo ao Iluminismo; Eric Hobsbawm, que atribui o tema à questão econômica; Ernest Geller, cuja criação se encontra enraizada no industrialismo. A última proposição é criticada ainda por Montserrat Guibernau (1997), por enxergar a existência do nacionalismo em muitos estados não industrializados com vínculo a tradições de muito antes da era industrial.

Os conceitos de estado, nação e nacionalismo são estudados por Manuel Castells (2000), Anthony Appiah (1997), Stuart Hall (2007) e outros autores. Em seus estudos, Guibernau (1997, p. 56) se refere às diferenças culturais, políticas, psicológicas, territoriais,

étnicas e sociológicas encontradas na retaguarda de algumas dessas concepções e faz uma distinção entre os termos:

Por “estado”, tomando a definição de Weber, refiro-me a “uma comunidade humana que reivindica (com sucesso) o monopólio do uso legítimo da força física dentro de um dado território” [...]. Por “nação”, refiro-me a um grupo humano que consciente de formar uma comunidade e de partilhar uma cultura em comum, ligado a um território claramente demarcado, tendo um passado e um projeto comuns e a exigência do direito de se governar [...]. Por “nacionalismo”, refiro-me ao sentimento de pertencer a uma comunidade cujos membros se identificam com um conjunto de símbolos, crenças e estilos de vida, e têm a vontade de decidir sobre seu próprio destino político comum.<sup>34</sup>

Na perspectiva analítica de Anderson é possível condicionar a evolução histórica da formação da nação a uma variedade de aspectos culturais e sociais construídos durante os séculos e reconhecíveis como nacionais a partir do século XVIII. Com essa ponderação, ele critica a versão de “estável e natural” posta ao Estado — nação sob o controle absoluto do Estado —, por não existir nenhuma “comunidade natural” que reúna pessoas de um agrupamento nacional específico e, nesse sentido, “não há comunidades verdadeiras”: elas precisam ser inventadas, imaginadas (ANDERSON, 2008, p. 11-12).

O sentido dado por Anderson (2008, p. 32-4) aponta características não essencializadas ao conceito de nação: “[...] uma comunidade política imaginada — e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana”. É *imaginada* porque os compatriotas dessa nação jamais se conhecerão — entretanto se mantêm em suas mentes a imagem da comunhão entre eles. É *limitada* porque, independentemente do tamanho — e mesmo sendo a maior delas —, possui fronteiras finitas para além de outras nações. É *soberana* porque o conceito nasceu em uma época em que o iluminismo e a Revolução Francesa destituíram a legitimidade do reino dinástico hierárquico de ordem divina. É uma *comunidade* porque, independentemente da desigualdade e exploração que possam existir dentro dela, a nação se concebe como camaradagem profunda e horizontal que tornarão possíveis as criações imaginárias. Nesta tese há a necessidade de criação de vínculos imaginários que liguem as pessoas; do contrário, os indivíduos se mantêm isolados sem nenhum sentimento de identificação em comum.

---

<sup>34</sup> Guibernau (1997) recorre a abordagens distintas para explicar a construção do nacionalismo no século XX. Ela “desconstrói” as concepções formuladas por Castells, Smith, Appiah e Hall — cf. Guibernau (1997).

Na África colonial do século XX, a mobilidade física das pessoas trazida pela industrialização, a formação bilíngue necessária ao recrutamento de mediadores entre a metrópole e os povos colonizados, a difusão do ensino moderno e o surgimento da juventude intelectual nacionalista nos territórios coloniais foram fatores fundamentais na ressignificação dos estados coloniais em estados nacionais (ANDERSON, 2008). A análise de Montserrat Guibernau (1997) agrega à cultura e a língua, citadas por Anderson, outros elementos mobilizadores da consciência na formação de grupos. Cita que as experiências e lembranças de um passado comum, os mitos e heróis fundadores dão significado à criação de um projeto político de construção nacional.

Em uma cultura nacional comum há mitos e símbolos em torno dos quais o povo pode conectar o passado e o presente. Com a Guiné-Bissau não foi diferente. A exaltação ao líder revolucionário, à sua força e capacidade de reunir etnias de um mosaico múltiplo em torno da “unidade” política em repúdio ao colonialismo está presente na literatura, “[...] seja para a tomada de consciência nacional, seja para a construção de significados que representem — ou narrem ou mesmo imaginem — a nação e a nacionalidade” (AUGEL, 2007, p. 269).

Faço um paralelo com o pensamento de Guibernau (1997) e Augel (2007) e cito a interpretação de ENT2 sobre o papel desempenhado por Cabral na luta anticolonial pela unidade e reconstrução da identidade nacional.

Ele é um mito e continua sendo referência na sociedade guineense, pelo trabalho para a independência da Guiné-Bissau, ele conseguiu reunir todos os grupos étnicos em torno de um processo de libertação nacional. Isso não é fácil, isso não é muito fácil. A técnica que os colonizadores utilizaram em África é de dividir para melhor reinar, igual o que Cortez fez aqui na América Latina. Os colonizadores fizeram esse processo por mais de 500 anos na África, fizeram este trabalho, criaram intriga entre grupos étnicos. O Amílcar percorreu todo o território de Guiné-Bissau, passando uma mensagem de que se a gente não se unir não vamos tirar os portugueses daqui. Precisamos deixar as nossas diferenças à parte, temos um objetivo e um inimigo em comum. É por isso também que ele se constitui até hoje uma referência política na Guiné-Bissau. (ENT2).

Segundo Lourenço Ocuni Cá (2000), a luta armada pela libertação nacional em Guiné-Bissau teve início em 1963 e os combates travados foram os mais sangrentos na história das revoluções mundiais. Em 24 de setembro de 1973, foi proclamada a sua independência, mas apenas a 25 de agosto de 1974, Portugal reconheceu a soberania da República da Guiné-Bissau. No período de 1974–91, com inspiração e apoio da União Soviética, o PAIGC fundamentou suas ações e dirigiu o país como partido único, buscando construir uma nova

sociedade (embora o PAIGC nunca tenha se definido como entidade marxista-leninista). Em 1991, com uma revisão constitucional, começou a transição política e foi instituído o multipartidarismo. Em 1994, ocorrem as primeiras eleições pluralistas, presidenciais e legislativas, que não impediram sinais e agravamento posterior da instabilidade política do país nem a deflagração do conflito político-militar em 1998–9.

Para Augel (2007, p. 70), as crises e dificuldades socioeconômicas e financeiras desse período permitiram o surgimento de “[...] impressionante movimento de solidariedade entre todos os setores e grupos da sociedade guineense [...]”, contribuindo “[...] para que o povo desenvolvesse uma incrível capacidade de autoajuda e improvisação”. Os governos que sucederam à etapa multipartidária do país têm sido marcados por sucessivos golpes de Estado, assassinatos políticos, prisões, instabilidade econômica, política e cultural, ingerência das forças armadas na vida política do país e desestruturação das instituições estatais.<sup>35</sup> Essa crescente desestruturação também tem rebatimento socioeconômico e pedagógico nos estudantes em mobilidade acadêmica na UFU. De acordo com as informações colhidas, alguns deles passam às vezes por sérios problemas financeiros por ser dependentes economicamente de parentes vinculados ao governo estatal: “Como em nossa casa lá em Guiné-Bissau, nós somos seis, e só duas pessoas estão trabalhando lá, os outros tão estudando ainda, ensino médio e praticamente eles não trabalham, tudo é de responsabilidade da minha mãe” (ENT1).

Na pesquisa subjacente a esta dissertação, ao avaliar as respostas que permeiam o cotidiano dos estudantes vindos da Guiné-Bissau — cujo cenário é de uma população, em sua maioria, excluída do acesso a bens e serviços e/ou riquezas socialmente produzidas pela sociedade capitalista —, observo a diversidade de demandas dos segmentos de classe que surgem na heterogeneidade e no imediatismo da vida cotidiana. O contexto econômico e político da Guiné-Bissau — golpes de Estado, greves, crises econômicas e políticas — e a situação de desemprego numa nação em que o maior empregador é um governo instável geram condições financeiras escassas e limitam os recursos financeiros enviados pelos pais/responsáveis para cobrir as suas despesas. A crise financeira instalada leva a atraso no pagamento de salários; além disso — cabe frisar —, há desvalorização do franco guineense ante a moeda brasileira.

Dessa maneira, os jovens frequentemente necessitam recorrer à solidariedade de colegas — tomando dinheiro emprestado e pagando quando puder —, além de buscar na

---

<sup>35</sup> Sobre o período pós-libertação colonial, consultar: Couto e Embaló (2010).



universidade o auxílio financeiro do Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES) e a bolsa-alimentação no restaurante universitário.<sup>36</sup>

Lá na Guiné Bissau não tem essa questão de concurso público, sabe? Tem algumas empresas privadas que estão tentando fazer, mas nem sempre dá certo [...] você conseguir trabalho lá. Você consegue só que com muita dificuldade. O governo [...] como o país é pobre, demora em pagar os salários, às vezes até seis meses pra pagar. E quando eles vão pagar, eles pagam só dois meses, três meses, o restante fica lá; e você com a família pra cuidar, fica difícil, fica muito difícil! (ENT1).

Quando eu estou almoçando, vem na minha cabeça: “Poxa, hoje eu nem sei o que eles tão almoçando lá em Guiné”. Porque, independentemente de você estar aqui, você tem o seu irmão, a sua família, os seus pais, e todos já desenvolveram um nível de afeto muito grande. Fico então imaginando como eles conseguem para almoçar, aquela luta do dia a dia, isso acaba pesando muito na consciência da gente. (ENT2).

A situação do meu país atrapalha muito. Quando você pensa que tudo vai correr bem, você acaba por ouvir que estava ocorrendo algum problema lá. Você fica muito, muito preocupado com a família, nem estudar você consegue. (ENT4).

Inclusive, no último golpe de estado, foram fechados todos os canais, os meus pais não conseguiam enviar dinheiro, eu não tinha como pagar o aluguel, fica muito difícil em termos de dinheiro. Além de pensar como está sua família, se realmente está tudo bem com eles, eu fiquei muito preocupada aqueles dias, inclusive eu não conseguia me concentrar em nada, não estava conseguindo ler nada, estudar nada mesmo. (ENT5).

Suprir as necessidades imediatas de sobrevivência é questão de alguns estudantes entrevistados e se torna o fator principal da dificuldade no desempenho acadêmico. Entretanto, nessa situação se estabelecem entre eles os laços de solidariedade, as redes de ajuda e colaboração:

Nós temos dificuldades em arrumar casa pra morar: as casas são de imobiliária, e você é estrangeiro. Imobiliária tem aquelas regras, fiador e tal, e você não tem como e não conhece ninguém na cidade. Quando alguém chega a Uberlândia, *vem à minha casa e vai morar enquanto procura ajustar o negócio de aluguel*. Também marcamos um churrasco de recepção, para ele conseguir se integrar. (ENT2, grifo meu).

A seguir, o olhar de um dos entrevistados sobre a instabilidade e os agravamentos políticos:

---

<sup>36</sup> Para informações do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior, acessar: <<http://portal.mec.gov.br>>.

Você encontra um pessoal, você conversa com eles, e eles dizem que o processo de luta que o Amílcar fez não é correto. No entendimento deles os portugueses iriam deixar Guiné-Bissau, e o país se tornaria independente e livre, e a luta armada só trouxe os problemas sociais que a gente está vivendo hoje. Após 25 a 26 anos da independência, Guiné-Bissau entrou numa guerra civil. E a mesma arma que a gente pegou pra lutar contra os portugueses a gente virou para nossos irmãos e continuam ocorrendo golpes de Estado cíclicos [...], criando instabilidade social e política [...]. (ENT2).

Aqui, encontro uma contradição exposta pelo entrevistado: a remissão a uma imagem de Amílcar diferente daquela exposta antes — a de mito popular. Essa fala revela a visão de alguns contra o líder guineense, que — conforme autores já mencionados — pode ser atribuída a uma imagem vinculada ao processo colonizador a que foram submetidos os guineenses por mais de 500 anos e à assimilação pelas elites políticas da situação de privilégio formada no estreitamento das relações com a coroa portuguesa. Os mesmos enfrentamentos desestruturantes continuam presentes para a população; e resultam em dependência alimentar de outras nações, sistema de saúde deficitário, atraso tecnológico, exclusão social, fome, desemprego, pobreza extrema, êxodo rural, migrações externas e baixo índice de alfabetização. O acesso limitado a livros, apostilas e materiais didáticos é aspecto distante do idealizado pelos intelectuais que lutaram no movimento de libertação nacional e atribuíam à educação uma importância central para transformar a sociedade guineense.<sup>37</sup>

### 1.5.2 *Recortes da educação em Guiné-Bissau*

O sistema educacional na Guiné-Bissau foi historicamente submetido às condições impostas pelo colonizador português para ignorar, silenciar e sufocar as culturas autóctones e impor uma visão a-histórica, sem direitos e sem valor ao nativo: “[...] concebido no imaginário metropolitano como o ‘outro’ e, como tal, [...] aliado tanto quanto possível dos princípios que definem os valores da civilização europeia” (AUGEL, 2007, p. 126). Essa historiografia eurocentrada e as estratégias para o silenciamento das culturas dos colonizados demarcaram suas identidades e procurava esvaziar as tentativas de resistência ao fazê-los subservientes, esquecidos da sua história, por meio de um “discurso etnocêntrico, homogeneizador e monolítico”. Com a imposição de uma memória única, os “vencedores”

---

<sup>37</sup> A análise da transição democrática em Guiné-Bissau escapa ao escopo desta dissertação. Para tal discussão, ver: Teixeira (2006).

(colonizadores) se apropriam da cronologia e tomam a história da África como iniciada após a chegada dos primeiros navegantes europeus ao continente (AUGEL, 2007, p. 127).

Nesse contexto, faço referências à educação pré-colonial, colonial e pós-independência em Guiné-Bissau numa tentativa de aproximação de aspectos influenciadores da precariedade do sistema de ensino atual no desenvolvimento dessa nação. Na abordagem aqui feita, autores como Cá (2000; 2005), Augel (2007; 2009) e Djaló (2009) foram as principais contribuições.

As etapas da educação têm como marco a imposição do sistema formulado pelos portugueses durante o período colonial. Nos séculos anteriores a esse período histórico, no pré-colonialismo, embora não houvesse educação escrita, a cultura oral constituía a base do processo de ensino e aprendizagem. Na sociedade africana tradicional, os conhecimentos, as normas de comportamento e os valores necessários à vida se davam ao longo dos anos no cotidiano do grupo familiar e da comunidade, na integração nos trabalhos no campo e na escuta das histórias reveladas pelos mais velhos. De modo geral, a sabedoria dos mais idosos lhes imputava responsabilidades pelo culto aos antepassados, na reprodução dos usos e costumes e na preservação e continuidade das normas estabelecidas por gerações anteriores (CÁ, 2000; DJALÓ, 2009). Além do aprendizado informal gerado na reprodução dos modos de vida, a educação não formal compunha o cotidiano; os aprendizes — crianças e jovens — por alguns períodos recebiam conhecimentos especializados em alguma profissão: “[...] caça, pesca, ferraria, tecelagem, extração de vinho de palmeira e/ou óleo de dendê, confecção de arado, construtor de canoas, tocador de instrumentos funerais (bombolom), construção de instrumentos musicais, musicologia, contador de histórias, entre outras” (CÁ, 2000, p. 28). Não havia lugar determinado para transmitir ensinamentos; no grupo social, a cada adulto cabia difundir os conhecimentos e ensinar de forma direta a realidade social. A economia desse período mantinha características essencialmente comunitárias em atividades agrícolas, pastoreio, caça, pesca e práticas artesanais; e a integração dessas diversas atividades produtivas favoreceu a fixação dos grupos autóctones na terra, a relação com outros povos e grupos étnicos e o aumento populacional (CÁ, 2000, 2005; DJALÓ, 2009).<sup>38</sup>

As teorias de exclusão da história, da negação das culturas e a crença na superioridade racial da cultura portuguesa frente aos nativos “primitivos e selvagens” foram o verniz para justificar a dominação portuguesa na Guiné-Bissau e manter as estratégias de exploração e

---

<sup>38</sup> Sobre aspectos da educação informal e educação formal e não formal, ver Cá (2005) e Khôi e Lê Thanh (1990).

consolidação do controle imperial. Iniciada após dois séculos do “descobrimento” com as missões católicas para “civilizar” e “levar Deus” a essas populações, a atividade educacional colonial foi ao encontro dessa premissa. Para tanto, a igreja teve papel fundamental, instruindo os primeiros nativos com conhecimentos científicos básicos e normas de conduta calcadas na estrutura social do colonizador. No intercurso da missão civilizatória, muitos jovens foram enviados a Lisboa para a prática da religião católica e para aprender a ler e escrever em latim. Essa educação restritiva, modelo idealizado pelos colonizadores ao excluir a maior parte da população, aprofundou as desigualdades sociais e criou, dentro da estrutura de classes, outra classe instruída: os assimilados ou civilizados.

Segundo Mendy (1993, p. 6), após a partilha da África, constituída na Conferência de Berlim (1884–5), Portugal viu a necessidade de ocupar efetivamente o território; assim, no início do século XX, estabelece um sistema duplo de educação: a educação primária e complementar destinada aos “civilizados” — modelo que gerou muitos deslocamentos de estudantes para a metrópole a fim de “formar” administradores e funcionários nas províncias colonizadas; o ensino primário rudimentar direcionado aos nativos para ensiná-los “a ler, escrever e contar em português”. O modelo colonial implantado não conduzia à formação de uma consciência crítica; o objetivo era ampliar o número de colaboradores nacionais e minimamente capacitá-los como intermediários na continuidade das necessidades econômicas, administrativas e ideológicas dos colonialistas; ao mesmo tempo, marginalizar e destruir normas e valores até então presentes na África portuguesa.

Além de esse sistema não abarcar as necessidades educacionais da Guiné-Bissau, outro aspecto a ser considerado é a alta seletividade dada às elites, que se consideravam diferentes e superiores ao restante da população por ser uma minoria com acesso à educação e aos melhores empregos na capital Bissau (CÁ, 2005; TEIXEIRA, 2006). Todavia, os deslocamentos para estudo na metrópole foram de importância fundamental na formação da consciência nacional, conforme feita a referência a Amílcar Cabral e outros estudantes na luta pela libertação nacional em Guiné e Cabo-Verde.

O movimento pela libertação na Guiné enfatizou a educação como um meio necessário para a transformação social e proporcionou uma nova fase ao trazer a necessidade de formar quadros de professores dos níveis médio e superior para a estrutura política e administrativa nas zonas libertadas pelo PAIGC durante o conflito armado. Cá (2005) descreve sucintamente esse período e observa que a criação de uma escola militante foi um golpe certo no colonizador e proporcionou a expansão da luta, a criação de consciência crítica e a

possibilidade de êxito diante das condições discriminatórias e excludentes da população. Em 1965, foi criada a Escola Piloto e o Instituto Amizade com educação maternal, primário e secundário, num sistema de internatos, semi-internatos e escolas agrícolas; modelo baseado na relação entre educação e trabalho agrícola e a integração com a vida comunitária numa gestão democrática com fomento ao desenvolvimento humano na perspectiva de também propiciar o acesso à educação universitária no estrangeiro. Em dez anos — diz esse autor ao comparar dados da formação educacional entre as zonas libertadas e as não libertadas durante o período colonial —, o PAIGC formou mais quadros qualificados que o sistema colonial por cinco séculos.

Entre 1963 a 1973 foram formados pelo PAIGC: 36 com curso superior, 46 com curso técnico médio, 241 com cursos profissionalizantes e de especialização e 174 quadros políticos e sindicais, além de 31 com formação superior, cinco pós-universitário e 386 médio-técnico em formação. Em contrapartida, desde 1471 até 1961, apenas se formaram 14 guineenses com curso superior e 11 em nível do ensino técnico. (PEREIRA, L. T., 1977, apud CÁ, 2000, p.18).

De acordo com Cá (2005), o enfoque dado pelo PAIGC à educação escolar significou elevar o índice de alfabetização a 10%, quando até esse período o acesso à educação elementar correspondia a 0,1% da população em geral e 0,3% dos assimilados. Em 1975, a Guiné-Bissau era considerada um dos países africanos com maior taxa de escolarização: 13% dos 800 mil habitantes. Após a independência, foram feitos muitos investimentos no sistema educacional guineense para adaptá-lo à nova realidade e necessidade de avançar tecnicamente e melhorar o nível de conhecimento da população. Nesse sentido, Djaló (2009, p. 84) aponta algumas medidas estabelecidas:

[...] a manutenção do português como língua de ensino; a substituição dos livros coloniais pelos livros produzidos para o ensino nas zonas libertadas para todas as escolas do país; modificação dos conteúdos dos programas de ensino em algumas disciplinas “sensíveis”, como história, geografia e línguas; estruturação do sistema de ensino a fim de desembaraçar-se da retórica colonial, fortalecer o espírito nacional e, gradativamente, adaptar o conteúdo à realidade guineense.

Mesmo com essas medidas, o autor enfatiza que a aposta educacional na Guiné-Bissau não se baseou no crescimento econômico. O decréscimo progressivo dos recursos disponibilizados para esse setor no orçamento da geral do Estado (1978–88: 14,17% do

Produto Interno Bruto; 1995: cerca de 10%; em 2001–2: 3,1%) — agravou uma situação já precária em toda a sociedade. Conforme avaliado pelo PNUD 2013, não há dados disponíveis sobre a aplicação dos recursos na educação após esse período.

Ao elaborar um diagnóstico financiado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 2008, Maria Antónia Barreto (2012, s. p.) relaciona a pluralidade linguística, a ineficácia do sistema, a falta de recursos financeiros e a deficiência da rede de ensino com os problemas educacionais na Guiné-Bissau:

O acesso ao ensino básico não é ainda universal ( $\frac{1}{4}$  das crianças não acede à escola e apenas  $\frac{1}{2}$  acede ao ensino básico na idade prevista), e menos de uma criança sobre duas termina o ensino básico [...]. Há um grande abandono escolar, principalmente nas primeiras classes e grandes disparidades regionais e de sexo no que diz respeito às taxas de aprovação (no sector autónomo de Bissau 60% das crianças termina o 1º ciclo, contra menos de 20% no resto do país [...]; nas zonas rurais as raparigas têm duas vezes menos oportunidades de concluir o ensino básico que os rapazes e nas zonas urbanas as raparigas tem 1,4 menos oportunidades que os rapazes [...]. Os recursos pedagógicos, incluindo manuais escolares, são de difícil acesso e continuam a predominar processos de ensino pouco criativos. Todo o sistema continua com forte dependência da ajuda externa. Contudo, os dados estatísticos apontam para uma evolução positiva do acesso aos níveis do ensino básico e do ensino secundário e nos anos recentes verificou-se um enorme esforço de intervenção, traduzido numa pluralidade de estudos de diagnóstico, na elaboração de normativos e na realização de tarefas que apontam para a reforma do sistema educativo no sentido de uma maior adaptação ao contexto guineense e da atualização científica e pedagógica. Este percurso tem sido acompanhado e financiado por organismos internacionais que nos seus programas expressam a intencionalidade da participação e da formação de técnicos nacionais, faltando a avaliação dos resultados obtidos neste âmbito.

Cá (2005) aponta ainda a instabilidade política e organizativa, o descaso, a precariedade das instalações, a má formação e os baixos salários dos professores como estimuladores da decadência do sistema educacional guineense. Para ampliar essa visão, outros estudiosos detalham os condicionantes históricos, sociais, econômicos e políticos da situação da educação em Guiné-Bissau na contemporaneidade. Augel (2009, p. 153) atribui importância fundamental ao papel da educação na “descolonização das mentes” em todos os níveis de ensino na Guiné-Bissau, sobretudo o universitário, que seria a mola propulsora da

cultura e emancipação política, além de ser fator estratégico na redução das desigualdades sociais e no desenvolvimento econômico do país.<sup>39</sup>

Dessa forma, os convênios educacionais bilaterais (mas não apenas isso) feitos com outros países se tornam um aliado. No caso em estudo, o acordo com o PEC–G estabelecido por meio do governo brasileiro oportuniza o acesso ao ensino superior e traz aos estudantes a possibilidade de manter suas aspirações de mudança social, mesmo diante de restrições e dificuldades vivenciadas pelo povo guineense — e pelos estudantes que se encontram em terras estrangeiras.

[...] quando voltar para o meu país eu queria fazer qualquer coisa para ele... Mas é muito difícil... (ENT4).

[...] mas o objetivo é esse, é se formar. É pra gente se formar e tentar ver o que a gente pode fazer de melhor pra vida né, e não só vida, pra o nosso país também. (ENT2).

O reflexo do sistema educacional instalado na Guiné-Bissau desde o processo colonizador português me faz pensar no “peso” ainda presente na formação das identidades individuais e coletivas, bem como sua influência na busca por qualificação profissional empenhada pelos estudantes que saem do seu país para ter uma educação superior e contribuir com o desenvolvimento nacional.

---

<sup>39</sup> Mesmo emancipadas, as nações descolonizadas continuam sob muitos aspectos “[...] tão dominadas e dependentes quanto eram na época em que viviam governadas diretamente pelas potências europeias” e mesmo no fim da primeira década do século XXI essa situação continua a prolongar-se. O neocolonialismo se processa pela cooptação das elites nativas e do poder hegemônico local, em detrimento dos interesses do povo (SAID, 1999, p. 51, apud AUGEL, 2009. p. 150).

## 2

### *Identities: caminos que se cruzam*

*Busco raíces profundas/ no sangue das Ilhas/ a semente  
germinada/ em terras fartas do Maiombe/ a flor  
desabrochada/ nas Colinas do Boé e encontro/ os  
caminhos cruzados do meu eu!/ Caminhos de ontem/  
caminhos de hoje/ horizontes infindos/ que fazem do meu  
eu/ o Ser de Amanhã/ Caminhos cruzados do meu eu/  
trilhados por riquezas sem fronteiras/ criastes um Ser/  
Que é ele/ o outro/ e sou eu!*

— “Identidade”, Filomena Embaló, poeta guineense.

A categoria identidade não é foco central deste estudo, mas ao longo da pesquisa aqui descrita essa questão se impôs como elemento profícuo e indissociável do entendimento das relações que inserem no campo das interações sociais. Nos processos identitários, o “eu” se constrói à luz da consciência de si ante o “nós” e o “outro” no decurso da vida. A identidade é (re)construída mediante trocas entre membros de seu grupo ou de grupos diferentes, enquanto a sociabilidade se estabelece nas formas de acesso a essa dinâmica relacional. Nesse sentido, este capítulo busca construir uma compreensão da forma como os estudantes guineenses reconstroem suas identidades segundo experiências e percepções nos espaços de convivência durante o deslocamento temporário. Tal construção se embasa, sobretudo, nas categorias indivíduo e sociedade de Norbert Elias (1994a; 1994b; 1998; 2000; 2006), fundamentais aos estudos sociológicos para explicar as relações sociais e o significado de ser e estar no mundo; também se apoia na perspectiva relacional, multiculturalista e não essencializada da identidade efetivada por Stuart Hall (2006; 2007). Incluo na discussão aspectos da construção identitária guineense formulados por Moema Parente Augel (2007). Além de adicionar, à reflexão teórica das relações raciais elementos



baseados na perspectiva de Kabengele Munanga (2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2010; 2012) e Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1995; 2003; 2004; 2005; 2006; 2008; 2011). Esse repertório de referenciais — cabe dizer — não pretendeu esgotar nem invalidar aspectos vislumbrados por outros autores.

## 2.1 (Re)construção/ressignificação de identidades no deslocamento temporário

*Como as identidades são (re)construídas e/ou ressignificadas durante o deslocamento temporário?*

A discussão sobre a identidade tem sido amplamente abordada por Stuart Hall (2003; 2006; 2007), Kathryn Woodward (2007), Tomaz Tadeu da Silva (2007), Anthony Giddens (2002), Manuel Castells (2000), Boaventura de Souza Santos (2003) e outros. Em seus ensaios sobre a produção e o surgimento do indivíduo como sujeito singular no pensamento grego, Orlando de Miranda (2001) aponta a invenção do indivíduo como historicamente construída e a identidade como precedente e condicionada à existência humana; e diz que as primeiras reflexões filosóficas da Antiguidade já enunciavam qualidades desiguais e contrárias ao se compararem racionalmente seres e objetos na tentativa de identificá-los e classificá-los à luz do pensamento ocidental.

Entretanto, Boaventura de Souza Santos (2003) ressalta tanto a preocupação com a identidade nascida *da* e *com a* modernidade quanto o entendimento do termo como construção social delimitada por significações política, econômica e cultural, concebidas distintamente por atores sociais diversos e resultantes de configurações hermenêuticas múltiplas em conformidade com o período histórico vivenciado. Esse autor sinaliza no século XVI o marco de surgimento da modernidade e o final do século XVIII como etapa de sua constituição como projeto sociocultural de amplitude global. A consolidação do termo modernidade como marco histórico ocorre no alvorecer do desenvolvimento do capitalismo como modo de produção determinante das relações entre capital e trabalho.<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> No escopo da dissertação não cabe discutir a modernidade como projeto sociocultural emergente. No dizer de Santos (2003, p. 135–57), o desenvolvimento do capitalismo é cruzado e tensionado por múltiplas linhas de construção da subjetividade individual e subjetividade coletiva, repletas de contradições e potencialidades.

Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, *identificações* em curso. (SANTOS, 2003, p. 135, grifo meu).

Nessa linha de pensamento, Moema Augel (2007, p. 258–9) observa que “[...] cada indivíduo [...] percorre ou incorpora, vivencia ou transita por diversas esferas identitárias [...]” e sugere empregar *identidades* — isto é, o plural — em prol da superação da ideia de identidade como algo único e estável e para demonstrar a multiplicidade de representações e formas de ser socialmente postas. O termo identificações significa o “[...] indivíduo assumir e internalizar, tornar ‘suas’, certas características (comportamento, gestos, atitudes, modo de falar ou de ser) de um outro indivíduo, deixar-se ‘com-penetrar’ pelo que outrem sente ou pensa [...]”. Permanentemente imbricadas, identificações e identidade contêm “[...] uma dinâmica interna, uma ideia de processo de troca de papéis, o aspecto necessário para se melhor compreender a pluralidade identitária”.

Entendo que as reflexões de Stuart Hall (2006; 2007) complementam essa questão ao desenvolver o conceito de identificação conectado à análise crítica do sujeito. Para o autor, as identidades não se conectam a um “eu” coerente, imutável; elas são diferentes, contraditórias, não algo acabado, e sim um processo em andamento, sempre incompleto, ou seja, em constituição permanente e nunca completado, continuamente deslocado, em mudança e transformação constantes. Desse modo, dada a multiplicidade dos sistemas de significação e representação cultural, o indivíduo se defronta com uma diversidade de identidades e talvez possa temporariamente se identificar com cada uma delas. Na análise desse autor, embora o sujeito esteja sempre dividido, vivencia sua identidade como se fosse reunida ou unificada. Daí a origem contraditória da identidade.

As identidades são atributos de um conjunto de elementos culturais relacionados com os grupos humanos e sintetizam um fenômeno desenvolvido nas especificidades da história, da cultura e da religião dos sujeitos; não são determinadas por fatores biológicos e físicos. Podem ser construídas a partir do sentimento de pertencimento e da imagem que o sujeito tem de si em relação ao outro e a interação com o meio social e cultural no qual está inserido. Essa perspectiva

[...] implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo — e, assim, sua “identidade” — pode ser construído. (HALL, 2007, p. 110).

Por sua vez, para Zygmunt Bauman (2005), na interação com outros personagens o indivíduo se defronta com uma multiplicidade de identidades; e ao se reconhecer em algumas, e não em outras, reelabora conceitos, refaz escolhas e reforça o caráter móvel da identidade. Em vista disso,

[...] o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis [...] as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age — e a determinação de se manter firme a tudo isso — são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 2005, p. 17).

No ponto de vista de Munanga (2003), a identidade do indivíduo é parcialmente formada pela percepção que os outros têm dela, seja como reconhecimento ou visão negativada. Noutros termos, uma pessoa ou um grupo de pessoas pode ter um prejuízo ou uma deformação real se os indivíduos ou as sociedades que os rodeiam lhes devolverem uma imagem limitada, depreciativa ou desprezível deles mesmos. “O não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado da identidade do ‘outro’ pode causar prejuízo ou uma deformação ao aprisionar alguém num modo de ser falso e reduzido” (TAYLOR, 1998, p. 45-94 apud MUNANGA, 2003).

Stuart Hall (2006, p. 109) considera as identidades como construídas dentro do discurso, e não fora. Surgem “[...] no interior de modalidades específicas de poder [resultante] da marcação da diferença e da exclusão [...] e não como o signo de uma unidade idêntica [...] no sentido tradicional de identidade, como uma [...] mesmidade que tudo inclui, sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna”. Então, é preciso apreendê-las como produzidas na particularidade de locais históricos, institucionais e práticas discursivas.

## 2.2 Construção do sujeito

A contribuição de Hall (2006) em *A identidade cultural na pós-modernidade* evidencia a representação do indivíduo em épocas distintas de desenvolvimento do

conhecimento humano. Ele pondera sobre a evolução histórica da concepção de sujeito dada pela ciência, em particular como o ritmo e as interconexões das transformações sociais decorrentes da modernidade desestabilizam as estruturas das sociedades modernas e dão novos contornos e novo reposicionamento ao sujeito na contemporaneidade. Por esse ângulo, ao destacar o caráter fluido, não essencialista do conceito de identidade, o autor delinea três concepções distintas no percurso histórico do processo identitário humano; mudanças alinhadas no pensamento do período a que estavam circunscritas: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.<sup>41</sup>

Na época pré-moderna, predominava a naturalização da ordem secular e divina das tradições e estruturas estabelecidas em contraposição à individualidade e a qualquer sentimento de pessoa como sujeito soberano. Entre o humanismo renascentista do século XVI e o iluminismo do século XVIII, ocorre uma ruptura com aqueles valores, na qual se propaga o uso da razão e da emancipação humana relativamente às leis divinas. Nasce a ideia de um sujeito unificado, dotado de razão, pensante, contínuo, centrado em si, “[...] essencialmente o mesmo [...] ao longo da sua existência [...]”. A ótica das luzes trouxe a concepção individualizada do sujeito do iluminismo — centro do universo cujo “eu” correspondia à identidade do indivíduo — enunciada no *cogito, ergo sum* de Descartes (1596–1650) ao estabelecer o sujeito cartesiano, racional, pensante, consciente e centro do conhecimento (HALL, 2006, p.10).

À luz das considerações de Michèle Ansart-Dourlen (2009, p. 34),

[...] o projeto iluminista de razão [...] seria fundar a autonomia do sujeito, [...] reencontrar uma unidade interior eliminando o “outro em si” [...] querer tornar-se o mesmo que o outro, [...] significava encontrar um sentimento de identidade dado por uma igualdade de natureza e de direito entre todos os seres humanos, quaisquer que fossem suas origens.

A complexidade dos processos da vida social na modernidade impõe uma mudança de paradigma na relação entre o sujeito e o mundo na qual — salienta Hall (2006, p. 11–12) —

---

<sup>41</sup> Aqui me refiro ao termo representação conforme o vê Stuart Hall: uma classificação simbólica para representar “[...] o mundo e nossas relações no seu interior. [...] Inclui as práticas de significação e sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito [...] e dá sentido às nossas experiências e aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar. A representação como um processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas, e os sistemas simbólicos nos quais se fundamenta possibilita responder ao quem sou eu? O que eu poderia ser? Que eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (HALL, 1997 apud WOODWARD, 2007, p. 8–17).

surge o sujeito sociológico não mais autônomo e autossuficiente; agora, sua identidade formada na interação do ser com a sociedade por relações entre o “eu” e o “outro” e mediada por valores e símbolos do mundo faz emergir a consciência de que a essência determinante da identidade não existe. O sujeito cujo núcleo ou cuja essência interior é o “eu real” preso à estrutura social se condiciona ao “[...] diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem”. Por conseguinte, a identidade preenche o espaço entre a interioridade do sujeito e a exterioridade dos mundos culturais. Estabiliza tanto o sujeito quanto a cultura. Torna-os progressivamente mais unificados e previsíveis.

Nessa medida, a amplitude das transformações estruturais e institucionais impacta profundamente nos indivíduos na sociedade moderna e pressupõe uma crise na identidade social durante os processos de identificação da pós-modernidade.<sup>42</sup> Conforme os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, o caráter estável e unificado antes conferido à identidade do sujeito da modernidade é superado, isto é, torna-se fragmentado e composto não mais de uma identidade única, e sim de várias identidades — algumas ambivalentes, não resolvidas em consonância ao momento vivenciado. As novas formas de identificação produzidas vêm reforçar a tendência à argumentação de crise nas identidades pessoais e culturais dos sujeitos pós-modernos (HALL, 2006).

Movido ora por pulsões subjetivas, ora por revoltas ou emoções coletivas, o sujeito costuma assumir identidades diferentes em momentos distintos. Nessa direção, Hall (2006, p. 12) enfatiza a volatilidade do sujeito pós-moderno, pois

[...] as identidades que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

---

<sup>42</sup> Há um debate denso sobre a pós-modernidade. Por exemplo, em Giddens (2002) e sua modernidade alta ou tardia; em Bauman (2001) — e sua modernidade líquida; e em Beck, Giddens e Lash (1997) e sua modernidade reflexiva. Em poucas palavras, a transição da modernidade para a pós-modernidade suscita questionamento. Há quem diga que a incipiência das evidências empíricas deixa o debate num estágio inicial, isto é, ainda teórico-especulativo (ABERCROMBIE; HILL; TURNER, 1994, p. 326–8). Mas quando se fala em pós-modernidade, fala-se numa estrutura social não mais polarizada pela luta de classes, porque entram em cena as relações de gênero, as minorias (étnicas), as faixas etárias, e outros traços que supostamente fragmentam uma noção-chave no sistema econômico capitalista: a distinção de classes sociais; fala-se no peso da indústria cultural, na exploração da dimensão estético-visual do cotidiano, na construção das identidades mais pelas escolhas pessoais do que pelas “prescrições” da tradição; fala-se em ideologia de produção e propagação de bens que segmenta o público — nem todos querem o mesmo — e que usa métodos de produção que requer trabalhadores com habilidades múltiplas; fala-se em um Estado que estimula a competitividade ao dar liberdade à iniciativa privada em setores como a educação.

Na abordagem processual da história, as concepções de sujeito acima assinaladas não podem ser vistas de forma simplificada e a análise da identidade no interior das relações entre indivíduo e sociedade pode trazer mais luzes e evidenciar contornos singulares aos processos identitários do sujeito da pós-modernidade. Desse modo, em decorrência das mudanças, o declínio das “velhas identidades” referidas por esse autor ajuda a elucidar as alterações das identidades no desenvolvimento contemporâneo. Em consonância,

Lá [na Guiné-Bissau] não temos ainda essa briga entre etnias. Cada um respeita a cultura de outro, a forma de vestuário. Cada um respeita cada cultura, porque cada cultura tem a sua forma de vestuário, comida, danças, cerimônias, rituais. Tudo é diferente. Agora, com essa modernização, só nos interiores você encontra uma pessoa vestida de sua cultura, agora todo mundo usa roupa ocidental. *A globalização chegou lá!* (ENT1, grifo meu).

A produção de um deslocamento ou descentramento das relações sociais tem como causa tanto as alterações dos modos de vida em função das interconexões que se estendem no mundo globalizado quanto as reformulações de conceitos atribuídos às instituições tradicionais, tais como etnia, sexualidade, gênero, classe social etc., antes tidos como preceitos sólidos e imutáveis, auxiliares no processo de identificação e projeção de nossa identidade cultural. Essa interdependência global retira da identidade a “ilusão” de unificação e coerência, tornando-a uma “celebração móvel”, múltipla, ante a reformulação ininterrupta dos sistemas de significação e representação cultural, assim como da história dos sujeitos (HALL, 2006). Bauman (2005) reforça essa teoria ao afirmar que, na modernidade líquida, com a perda das referências usuais da identidade — facilitadoras do sentimento ilusório do “nós” e da aparência natural, fixa e inegociável da identificação —, não se pode mais confiar na pretensa estabilidade de tais estruturas. A identificação passa a ser cada vez mais importante aos indivíduos e gera uma busca desesperada a um “nós” a que possam recorrer: “As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas a nossa volta, então é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p. 19).

Se assim o for, as estratégias de identificação dos estudantes guineenses em terras estrangeiras se alinham à visão dos autores referidos. A fala de um entrevistado parece corroborar essa afirmação:

*A primeira coisa que identifica a gente é de todo mundo ser do continente africano. Quando sai o resultado da embaixada, e o estudante sabe que vai para Uberlândia, já procura ligar e saber quem são os guineenses que aqui se encontram. E ao chegar, essa notícia passa assim rápido. Você vai receber ele e tal, aquela coisa toda. Quando chega qualquer estudante africano, você já começa a ouvir: “chegou um novo africano...” (ENT2, grifo meu).*

Essa passagem deixa entrever o sentido de pertença a uma africanidade como categoria genérica em que “[...] o ‘eu’ individual e o ‘nós’ coletivo não se excluem, muito pelo contrário, entrelaçam-se, e esse entrelaçamento não pode ser vivenciado sem tensões”. Desse modo, tanto a reciprocidade quanto a consciência da diferença são elementos para uma reflexão sobre a identidade que se constrói com base nessa diferença e, ao mesmo tempo, na reciprocidade e no compartilhamento do jogo das interações sociais que geram uma identidade coletiva (AUGEL, 2007, p. 247).

Bernd Neumann (1970) visualiza a identidade como a concordância ou nexos do sujeito entre ele mesmo e a sociedade. Somente na interação com outros indivíduos a identidade pode ser desenvolvida. Nessa troca, a ideia de identidade compartilhada e a forma como o sujeito se posiciona e interpreta as vivências que o rodeiam expressam, ao conceito, uma relação bilateral, tanto “[...] uma tentativa de contínua harmonia consigo mesmo como uma ininterrupta participação em certos traços característicos de um grupo [...]”. Por conseguinte, as identidades são múltiplas e conformadas por valores e códigos sociais preestabelecidos e compartilhados coletivamente (NEUMANN 1970, apud AUGEL, 2007, p. 235).

Moema Parente Augel (2007) se refere à questão da identidade onipresente na Guiné-Bissau e salienta a necessidade de fortalecer o sentimento de pertença através de processos de longa duração para o surgimento da identidade coletiva. O conceito de identidade tecido por discussões sobre raça, etnias, “povo, nação e estado [...] representa um traço-de-união integrando a cultura nos contextos sociais” (AUGEL, 2007, p. 263). Por esse prisma, as identidades grupais se constituem como uma das forças motoras mais poderosas do continente africano. Em *Comunidades imaginadas* (2008), Benedict Anderson — cabe frisar — ressalta a capacidade dos integrantes de dada coletividade: eles nunca se viram nem ouviram falar um do outro, mas conseguem deixar florescer a empatia e corresponsabilidade, assim como desenvolver até laços sólidos e emocionalmente duradouros, fundamento da constituição da nação.

A expressão “a primeira coisa que identifica a gente é de todo mundo ser do continente africano” leva à ressignificação identitária e traz, ao conceito de identidade, uma processualidade socio-histórica multiforme e sincrônica, às vezes contraditória no universo

das relações sociais que entremeiam a vida cotidiana. Entretanto, embora as identidades na dinâmica da sociedade se tornem móveis, plurais, voláteis, (re)construídas e reformuladas distintamente ao longo das experiências do sujeito pós-moderno, o indivíduo não perde sua autoidentidade. Ao desempenhar um papel ativo nas suas reflexões, ele expressa tanto sua individualidade — “[...] formada, alterada e reflexivamente sustentada em relação às circunstâncias da vida social que mudam rapidamente, numa escala local e global” — quanto seu posicionamento ante a multiplicidade de escolhas e interações vivenciadas (GIDDENS, 2002, p. 198).<sup>43</sup>

Por outro lado, Munanga (2012) observa que a construção da identidade de um grupo nasce da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros” e pode funcionar como uma ideologia porque permite a seus membros se definirem em contraposição aos membros de outros grupos a fim de reforçar a solidariedade entre eles e conservar o grupo como entidade distinta.

Na escrita de Gusmão (2006b, p. 53), os estudantes em mobilidade expressam “[...] a pertença a uma africanidade [...] reafirmando a si mesmos serem todos africanos, categoria genérica que assume seus contornos e presença na situação de diáspora”. Dada essa afirmação, coloco um eixo de indagação: essa africanidade a que se referem os estudantes indicaria uma forma ideológica de pertença nacional em situação de deslocamento temporário?<sup>44</sup>

Os argumentos de Hall (2006) e Anderson (1989; 2008) sustentam uma conotação afirmativa dessa questão. Estar “fora do lugar” vivenciando a pluralidade de identificações, móveis e fragmentadas estabelecidas no contexto de transitoriedade dos guineenses produz um sentimento de pertencimento e a dinâmica dos processos como as solidariedades são construídas.

Na heterogeneidade étnica do grupo, ao se identificarem e serem identificados mediante a representação simbólica “ser africano”, os jovens reforçam a ideia da identidade como elemento de coesão e autoidentificação: uma força de atração e reconhecimento entre a comunidade imaginada e os indivíduos que a compõem. Nesse momento, as diferenças étnicas entre eles não existem, e a “africanidade” presente no uso do “nós” permite sobrepor o sentimento de pertença em relação ao “eles”, funcionando como uma estratégia simbólica em torno de uma realidade idealizada que se aproxima da concepção de nação formulada pelos

---

<sup>43</sup> Também os estudos de Bauman (2005) defendem a noção de identidade fluida.

<sup>44</sup> Sobre o conceito de africanidade, ver Munanga (2007).



autores citados: “uma comunidade imaginada”, “formada e transformada no interior da representação”, não só manifestada na continuidade, na invenção da tradição e na intemporalidade, mas também — e ao mesmo tempo — alimentada por mitos fundadores e pela ideia de povo (HALL, 2006, p. 48).

No sentido de pertencer, Mourão (2011, p. 9) sustenta que na temporariedade das relações “[...] o sentimento de saudade e de solidariedade é um elo emocional entre os estudantes [...] e marcam uma maneira singular de pertencer a um determinado lugar, uma determinada sociedade, com distintas maneiras de expressar e experimentar as emoções”.

Ao pensar no significado de estar no Brasil como estudante de outra nacionalidade, considero as identidades múltiplas não essencializadas do sujeito pós-moderno e as mudanças das configurações na balança nós-eu citadas por Norbert Elias (1994a) como um modelo possível de análise social para interpretar a relação entre indivíduo e sociedade e as “teias de interdependência” que envolvem os atores sociais na contemporaneidade. Assim, convém estabelecer as conexões e identificações feitas pelos estudantes guineenses em mobilidade acadêmica em solo brasileiro, os quais temporariamente podem se confrontar com uma gama imensa de identidades cambiantes e possíveis.

### 2.3 Indivíduo e sociedade: teia de relações

#### *Quais as configurações do “nós” e do “eles”?*

Conforme afirma Elias (1994a), nem o indivíduo se situa fora da sociedade nem a sociedade existe fora dos indivíduos. Ancorado nessa premissa e na busca pela complementaridade, esse autor aborda aspectos conceituais do processo civilizador e refuta a ideia de “individual” e “social” como dimensões antagônicas. Considera, pois, a sociedade como processualidade histórica na qual a identidade do ser humano é produzida e transformada de acordo com o contexto: “a sociedade [...] é algo que se faz — se fez no passado, está se fazendo no presente e pode continuar se fazendo no futuro” (ELIAS, 1998a, p. 143).

Em seus apontamentos, Leopoldo Waizbort (2001) considera que Elias reflete sobre o social aproximando-se do pensamento de Simmel, cuja obra teria sido considerada por Elias ao formular os elementos fundantes e fundamentais de sua reflexão: o social visto como conjunto de relações cujo todo — a sociedade, o grupo, a unidade de sobrevivência — é relacional; a história pensada como processo. O conceito de processo social se refere “[...] às

transformações amplas, contínuas, de longa duração [...] de figurações formadas por seres humanos, ou de seus aspectos”, além de facilitar a tomada de conhecimento das formas diversas que constituem as relações sociais (ELIAS, 2006, p. 27–8).

Como *termos indissociáveis*, sociedade e indivíduo têm de ser pensados, não de maneira antinômica como duas instâncias isoladas, mas como universo de relações e interações tecidas continuamente e nas quais não há indivíduos sem sociedade nem sociedade sem indivíduos: “[...] não há sociedade, mas, apenas e precisamente sociedade no indivíduo [...] os indivíduos fazem a sociedade e a sociedade faz os indivíduos”. Na abordagem de Elias, “[...] é fácil perceber que os pressupostos teóricos que implicam a existência de indivíduos ou atos individuais sem a sociedade são tão fictícios quanto outros que implicam a existência das sociedades sem os indivíduos” (WAIZBORT, 2001, p. 92; 182).

A cada instante esses fios são tecidos, desapontados, retomados, substituídos por outros, entrelaçados a outros. Aqui repousa as interações, só acessíveis a uma microscopia psicológica, entre os átomos da sociedade, que sustentam a tenacidade e a elasticidade, a variedade e a unidade desta vida tão nítida e tão enigmática da sociedade. (WAIZBORT, 2001, p. 94).

Segundo Elias (1994a), o ser humano só adquire sua “humanidade”, só se torna indivíduo na sociedade, por viver preso por cadeias intangíveis e em constante dependência um do outro. A sociedade nada mais é do que o conjunto dos indivíduos. Essa perspectiva se conforma ao pensamento de Simmel (2006). Assim, ambos partem da mesma concepção/compreensão das relações como teia de entrelaçamentos. Georg Simmel (2006) entende a existência do indivíduo como ser em relação porque não se pode pensá-lo como ser isolado, isto é, porque é parte de uma interação. Com essas análises do microssocial, Simmel e Elias negam a dicotomia entre os dois conceitos sociais e observam que a separação de tais categorias de análises afeta a percepção da realidade social.

Ao negar essa antinomia, Elias (1994a) critica Émile Durkheim (1858–1917) por priorizar o coletivo sobre o individual e ressaltar a anterioridade da sociedade e das ações sociais. Na tese de Durkheim, os indivíduos surgem da sociedade, e esta os sobrepõe e a eles sobreviverá; tanto a sociedade quanto a consciência coletiva se constituem em realidades distintas existentes fora das consciências individuais. Durkheim (1999) afirmava que a manutenção da integração social só ocorre aos membros de uma sociedade no compartilhamento da consciência coletiva: conjunto de crenças, ideias, práticas morais, opiniões e sentimentos comuns; matriz da integração dos membros de uma sociedade. Na

lógica desse autor, a consciência coletiva, por ter vida própria e independente das ações individuais, estrutura as instituições transformando-as e solidificando-as lentamente no intercorrer das gerações e produz o controle social e os comportamentos condicionados. Essa direção, que revela a concepção dicotômica entre indivíduo e sociedade, foi o alvo da crítica de Elias.

Elias (1994a, p. 130) designa o termo indivíduo como central para compreender o “[...] ser humano do mundo como uma entidade autônoma e, ao mesmo tempo, [...] em certos aspectos, diferente de todos os demais, e [que] talvez deva sê-lo”. Posto isso, quando faço aqui referência a indivíduo e sociedade, considero tanto a ideia de interdependência e indissociabilidade quanto a ideia de que “[...] ambos não existem um sem o outro [...] eles simplesmente existem”. Não existem meio e fim: eles se interpenetram na ordem invisível e complexa do todo social. Na concepção dinâmica e relacional do processo de socialização, o todo se configura como conjunto de relações mutáveis, entrelaçadas e interdependentes. Por essa via, de novo se estabelece a correlação entre Elias e Simmel.

A abordagem sociológica das reflexões de Elias retira do centro da discussão o indivíduo como sujeito autônomo e a sociedade como determinante em sua vida. O autor buscou interpretar as relações sociais como formas de interação e não de oposição e chama a atenção para a singularidade da relação entre indivíduo e sociedade. Nesse passo, compreende tornar possível resistir à pressão socialmente condicionada de polarizar a nossa concepção de humanidade, o que impede de refletirmos sobre as pessoas como indivíduos e simultaneamente pensá-las como sociedade.

Como assinala Flávia Schilling (2002, p. 92), o conceito de figuração ou configuração — fulcral na obra de Elias —, “[...] sugere a existência de um entrelaçado flexível de tensões e é [...] um instrumento conceitual que serve para afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o indivíduo e a sociedade fossem antagônicos e diferentes”. A defesa que faz Elias (1994a) da ideia de configuração se aplica aos níveis micro e macro em todos os fenômenos sociais ocorridos entre esses dois polos. Para ele, na dialética da realidade, o fluxo de cada configuração é instável, flutuante: pende ora para um lado, ora para outro lado, ou momentaneamente se equilibra. Nesse sentido, o autor enfatiza a configuração da balança “nós-eu” e considera que a instabilidade do movimento denota a ausência de um controle absoluto das trocas e das relações que podem estar ou não na dependência do indivíduo, daí que não há relação entre indivíduo e sociedade. Nessa reflexão, Elias (1994a apud SCHILLING, 2002, p. 92) vai pensar nas relações entre as pessoas percebidas como

indivíduos — isto é, “pessoas interdependentes” — e como sociedade — “pessoas interdependentes no plural”.

Sérgio Luíz Pereira da Silva (2003) aponta que, com base na interdependência entre os termos indivíduo e sociedade e na relação de equilíbrio da “balança nós-eu” abordada em *A sociedade dos indivíduos*, Elias (1994a) emprega na fundamentação identitária dos processos sociais os pronomes pessoais “eu”, “tu”, “ele”, “nós”, “vós”, “eles”, mediante a afirmativa da presença de um reconhecimento de “todos” no “nós” e de “nós” no todo. Nesse sentido,

[...] a identidade do “eu-nós” e do “outro” forma um processo híbrido, interativo e dinâmico, sob a ótica social, cultural e política, relacionada ao posicionamento dos sujeitos no mundo e à composição de suas visões dialógicas no mesmo, no reconhecimento de si e do outro. É esse aspecto que convenciona o processo fluido da identidade nas lutas do reconhecimento e na leitura da realidade. (SILVA, 2003, p. 71).

A identidade “nós” referida por Elias parece ser reforçada neste relato:

Em termos, a nossa amizade é muito forte, porque é algo construído *não só entre nós os guineenses, mas entre todos os africanos que estão aqui*, porque nós costumamos juntar, sentar pra conversar, um compartilhar com o outro o que tem, se você tiver alguma preocupação, algo que está lhe incomodando, você conversa com o outro. Não é que não existam choques, porque em toda sociedade existem choques. Mas as pessoas se sentam, conversam e voltam a se relacionar normalmente como se não tivesse acontecido nada. (ENT5, grifo meu).

A narrativa de ENT4 evidencia a identidade “nós” e seu posicionamento sobre quem são esses guineenses que aqui chegam para estudar:

Nós somos o futuro da Guiné Bissau e viemos pra cá com o instinto de mudar algo que não tá certo. Queremos ver uma diferença e fazer diferente. Então, eu vejo isso como futuro, como desenvolvimento do nosso país.

Dessa forma, “[...] o sentido que cada um tem da sua identidade está estreitamente relacionado com as relações de ‘nós’ e de ‘eles’ no seu próprio grupo e sua posição dentro dessas unidades que designamos por ‘nós’ e ‘eles’” (ELIAS, 1980, p. 139). As interconexões sociais e a concepção que cada um tem de si como pessoa isolada se relacionam com a percepção e o posicionamento do “nós” e do “eles” no grupo social; dito de outro modo, o que é o nosso grupo somos “nós” (onde se constitui e se estabelece uma rede de interações dentro

de princípios morais, de uma estrutura organizacional típica do grupo) e o que não é parte do grupo são “eles” e a função do pronome “eu” só pode ser compreendida nesse contexto. Tal concepção retira do “eu” a visão equivocada de autonomia e independência em relação ao “nós” e aos “outros” (SCHILLING, 2002, p. 92).

Segundo Elias,

Numa palavra, cada pessoa que passa por outra, como estranhos aparentemente desvinculados na rua, está ligada a outras por laços invisíveis, sejam estes laços de trabalho, propriedade, sejam de instintos e afetos. [...] Assim, cada pessoa singular está realmente presa; está por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que as prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais e, decerto, não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e a nada mais, que chamamos “sociedade”. (ELIAS, 1994a, p. 22–3).

Elias (1994a) atribui ao modelo pronominal “eu”, “nós” “eles” uma relação constante entre os níveis de integração e diferenciação, e a sociedade se constitui uma rede de funções que as pessoas exercem umas sobre as outras de forma interdependente. As pessoas ou os grupos sociais dependem uns dos outros em todas as suas ações. Cabe ressaltar que essa rede de conexões e o seu desenvolvimento ocorrem através da aprendizagem e da experiência nas sociedades em que as pessoas crescem e nas quais são gerados padrões civilizatórios desiguais produzidos conforme o conjunto de condições históricas específicas ao longo do processo sucessivo de desenvolvimento humano.

Outro ponto focal da análise de Elias (1994a) se refere às distinções da identidade-nós e identidade-eu entre sociedades em estágios diferentes de desenvolvimento. Ele considera nos países menos desenvolvidos as relações familiares, comunitárias e com o Estado como estritamente mais ligadas; daí que a ênfase pode incidir mais na identidade-nós. O apego à família e à terra natal são características marcadamente relevantes em alguns de tais países. Ao contrário, naqueles onde o desenvolvimento é maior, a identidade-eu prevalece no interior das relações.

A família ampliada e a ajuda financeira de parentes foram evidências coletadas durante a pesquisa que corroboram a afirmação de Elias (1994a, p. 147) de que a “[...] formação tradicional da consciência moral [...] determina que um membro mais abastado não deva negar nem mesmo aos parentes distantes uma certa medida de ajuda, caso eles

solicitem”. Igualmente, para essa assertiva parecem convergir certas falas dos entrevistados:

Também, lá na Guiné-Bissau, não tem esse negócio de família só mãe, pai, e filhos. Se você tiver condições financeiras, você pega filhos do seu irmão, da sua prima, todos juntos. A maioria das pessoas saiu do interior para viver na capital e vinha praticamente sem nada, sem emprego, então o sustento da família é do responsável da casa, ele quem dá tudo. Minha família envia dinheiro. Quando eu estou muito apertada, eu falo porque preciso, mas, além disso, eu já falei pra eles não mandarem, pois têm outras pessoas para ajudar. Então com a bolsa PROMISAES eu dou um jeito... Eu abro mão de outras coisas, e procuro me manter com esse dinheiro. (ENT1).

Não é só a questão da formalidade pra a gente conseguir a vaga. Antes de vir você precisa comprovar a possibilidade de se manter fora e no ato de comprovação disso é dor de cabeça mesmo. Você precisa recorrer a uma ou outra pessoa para ajudar no termo de responsabilidade financeira. Alguns já deixam claro pra você: “Eu não tenho dinheiro para lhe enviar”. Daí pensamos: “Quando a gente chegar lá no Brasil, a gente se vira”. Mas os pais também “se viram”, quem tem família no exterior, imigrante, também ajuda um pouco, manda dinheiro. Igual ao meu tio, como ele faz comigo, e meu tio vive em outro país longe da Guiné e ele manda dinheiro. (ENT2).

Minha família ajuda, porque em termos financeiros não temos grandes coisas, a minha avó trabalha, o meu avô também, então eles vão ajudando, assim aos poucos. (ENT5).

Ainda que Elias considere uma intensidade menor nas inter-relações das gerações mais novas, este estudo me permitiu perceber a manutenção das redes de solidariedade nos arranjos familiares dos guineenses pesquisados. Na fase de pré-deslocamento e durante a graduação, consideram fundamentais as trocas feitas entre eles, a ajuda mútua, a solidariedade. Essa visão é ratificada pelos relatos de ENT2 e ENT4 ao afirmarem que,

Quando a gente chega aqui, já tem quase uma comunidade, como irmãos... Nesse nível de solidariedade. E isso acaba reforçando aquilo que é a maior riqueza dos pobres, a solidariedade. E a maior pobreza do rico é individualismo, a gente fica lá [no restaurante universitário] naquela conversa depois do almoço e o que acontece? Alguém fala pra mim: “Eu preciso fazer uma ‘Xerox’, você tem lá um real pra dar pra mim?” Eu falo: “Eu tenho”. Você divide com ele essas coisas. (ENT2).

Eu não consigo ver uma pessoa sofrer e não posso ver também uma pessoa preocupada com muita coisa, eu fico muito preocupado. Vou lá perguntar o que está acontecendo, se ele está precisando de grana? Se eu tenho vou emprestar para ele e no dia que ele tem me devolve. (ENT4).

Elias (1994a) aponta outro recorte na formação da consciência moral. A dificuldade de negar apoio a parentes para assumir cargos estatais seria atribuída ao conflito de lealdades gerado em autoridades de nações de independência recente. A concessão dos cargos torna-se um dever moral, e “[...] todos praticam na luta tribal tradicional pelo poder e pelo status, uma necessidade” (ELIAS, 1994a, p. 148). No campo do poder estabelecido pós-independência na Guiné-Bissau — cabe frisar —, a “balantização” atribui à etnia Balanta a prevalência de assegurar aos seus membros a distribuição de cargos e a permanência no poder.

### 2.3.1 *Habitus social*

Ao explorar a possibilidade de romper a visão antitética entre indivíduo e sociedade, Elias elabora uma interpretação não determinista nem sectária da história humana ao longo das transformações sociais e das reciprocidades das relações entre os indivíduos e seu contexto social. Em seu pensamento, analisado por Tania Quintaneiro (2010), a maneira “civilizada” de as pessoas viverem, a formação da consciência e o autocontrole nos seres humanos resultam de um mecanismo automático e compulsivo, o *habitus* social.<sup>45</sup> O que Elias chama de *habitus* — ou composição social — refere-se à camada “nós” das estruturas de personalidade, um estágio de autorregulação individual e que “[...] constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros da sociedade e é incorporado a partir da participação dos membros de uma sociedade nas figurações” nas quais o cenário histórico determina os arranjos e as oportunidades da identidade social (QUINTANEIRO, 2010, p. 59).<sup>46</sup> O modelo de análise social de Elias (1994a) destaca as subjetividades das emoções como parte da singularidade humana e do arcabouço da personalidade individual, com isso possibilita entender as particularidades culturais, sociais e os sentimentos que dão formas às configurações sociais.

A questão de *habitus* social dos estudantes guineenses permeou temas como, vestuário, alimentação e amizade:

---

<sup>45</sup> No entendimento do autor, a civilização seria um processo de longa duração no desenvolvimento histórico da sociedade. O processo universal de civilização individual pertence tanto às condições da individualização do ser humano singular (construção da identidade) como às condições da vida social (*habitus* social) em comum dos seres humanos. Sobre o conceito de civilização, consultar Elias (1994b; 2006).

<sup>46</sup> Também Bourdieu (1996) empregou o conceito de *habitus* amplamente em seus estudos.

A comida, no início, foi um pouco diferente. Mas eu digo pelo fato da educação que eu recebi da minha mãe desde criança, ela me ensinou a comer de tudo e sem fazer cara feia. Então, quer a comida esteja boa, quer esteja ruim, é simplesmente comer, sem fazer cara feia. Acho que não é educado mesmo fazer cara feia. (ENT5).

Eu sempre respeito esse negócio de diferença entre culturas, porque o que define isso é questão de local, é como no nosso país. Por exemplo, tem várias coisas em termos de vestuário que a gente utiliza lá e não utiliza aqui. Então, quando eu vim aqui, vi [...] outras coisas, culturas e hábitos. (ENT3).

Se assim o for, na sua singularidade, cada indivíduo demonstra traços da identidade nacional como uma camada do *habitus* social profundamente arraigada; e por esse prisma — diz Elias (1994a, p. 151) — “[...] vemos o quanto a existência da pessoa como ser individual é indissociável de sua existência como ser social”.

Bom, de vez em quando, tem hora que eu sinto falta. Porque não tem também uma cultura como lá, é um pouco diferente, tanto na comida quanto algumas coisas, porque tem hora, sim, eu sinto falta da comida do meu país, assim como sinto falta da minha família. Quando eu cheguei aqui, quando eu não me adaptava com a comida, eu não ficava à vontade. Às vezes eu nem conseguia comer na UFU. Eu não conseguia, porque no nosso país a gente não tem essa cultura assim de comer feijão todos os dias. E também a gente comia feijão de jeito diferente, quando a gente ia comer feijão é só, por exemplo, na feijoada ou fazendo tipo doce de feijão. Mas com o tempo tudo passa, no primeiro tempo que cheguei aqui, eu sofria muito. Não estava habituado com a comida daqui. De vez em quando, eu não conseguia comer, até hoje tem muitas comidas que eu não consigo comer. Mas agora eu estou adaptando aos poucos com a comida, só que tem hora que eu sinto falta da comida tradicional do meu país, típica do país. (ENT3).

Outra relação que cabe expor brevemente é a contribuição trazida por Elias (1994a) à mudança da concepção, amplamente difundida, da expressão “caráter nacional” como algo fixo e imutável. Ao conceber o conceito de *habitus* como “segunda natureza”, Elias o desvincula da noção estática e essencializada e da existência de características inatas atribuídas aos naturais de um mesmo território. Ele considera ainda que, à medida que as sociedades nacionais se integram e se convertem em Estados modernos, as diferenças entre os grupos vão sendo dispersas. “Entretanto, embora ocorra mudança de *habitus*, cada pessoa singular, por mais diferente que seja de todas as demais, tem uma composição específica que compartilha com outros membros de sua sociedade” (ELIAS, 1994a, p. 150).

Augel (2007, p. 22; 234) aponta o “ser nacional” e a identidade como processo de construção, e a Guiné-Bissau, “[...] com seu mosaico étnico e consequente multiplicidade



cultural, é um espaço onde naturalmente muitas identidades convivem e se entrelaçam [...] passível tanto de influências pessoais como do meio social e cultural”. Nesse prisma, as festas e os eventos realizados por estudantes guineenses, mesmo com a diversidade étnica do grupo, evidenciam a busca pela ressignificação de suas identidades, a manutenção do “nós”. O sentido de pertencer demonstrado no uso da língua crioula, de roupas tradicionais e de penteados, nas comidas e danças, especialmente no Dia da Independência da Guiné-Bissau, vincula-se a elementos da cultura da nação de origem e podem ser considerados como aglutinadores e afirmativos dos laços afetivos e simbólicos daqueles indivíduos em deslocamento temporário. Segundo Mourão (2011, p. 12), seria “[...] uma maneira de ‘matar a saudade’ e reviver a nação estando fora dela — mesmo que de forma idealizada, imaginada e ressignificada”.

Do que foi até agora exposto pode-se aventar que a multiplicidade de identidades traz questões como: quem são os guineenses que vêm ao Brasil? Quais as configurações da identidade eu-nós e do “outro”? Como se estabelecem as relações postas entre indivíduos de diferentes etnias e outras nacionalidades? Como os estudantes ressignificam a sua identidade no Brasil durante o deslocamento temporário? Para respondê-las, procurei pensar na relação entre indivíduo e sociedade e na construção do sujeito social durante o deslocamento temporário. Com base na visão que os entrevistados têm de si e do outro e do sentido de pertencimento a dado grupo ou contexto social, a seguir busco discutir a oposição entre identidade e diferença.

## 2.4 Identidade, diferença e sistema de classificações

*Quais são as semelhanças e divergências entre o “nós” e “eles” na percepção dos estudantes guineenses?*

De acordo com Kathryn Woodward (2007), a identidade é relacional e adquire sentido por meio da linguagem dos sistemas simbólicos pelos quais é representada. Trata-se de um constructo social cuja existência depende de algo externo a ela, de outra identidade. Assim, a identidade não seria fixa, mas sujeita a transformações ocorridas no processo de interação do indivíduo com seus grupos sociais e estaria correlacionada fundamentalmente à oposição da diferença/semelhança entre aquilo que se é ou não à luz da referência que o indivíduo tem de si e do outro e ao sentido de pertencimento em dado contexto/grupo social. O relato de ENT3 oferece uma interpretação da visão de si mesmo em solo estrangeiro:

A princípio, assim, eu me deparava com problemas [...] eu deparava muito com a língua, porque, quando eu falava, quando eu ia assistir às aulas, eu não entendia nada, porque como o nosso português é um pouco diferente com o português daqui, o sotaque... Mas agora eu estou entendendo, eu estou me encaixando. (ENT3).

Para Hall (2007) e Silva (2007), a diferença é derivada da identidade. Não essencializadas, ambas resultam de atos de criações sociais e culturais, além de constituírem uma relação social disputada num campo sem hierarquia e sujeita a vetores de forças conectadas estritamente às relações de poder. Santos (2003, p. 135) também faz essa reflexão ao afirmar que

As identificações, além de plurais, são dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções. Quem pergunta pela sua identidade questiona as referências hegemônicas, mas, ao fazê-lo, coloca-se em posição de outro e, simultaneamente, uma situação de carência e por isso de subordinação.

A diferenciação como “[...] processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas” demarca fronteiras entre o “nós” e “eles”, separa e distingue a presença do poder em outras situações, seja de pertencimento: inclusão–exclusão; de classificação: bons–maus; puros–impuros; ou de normalização ao criar ou seguir regras do que é considerado o padrão estabelecido, normal ou anormal, adjetivando grupos, pessoas, povos desenvolvidos ou primitivos (SILVA, 2007, p. 81)

Os estudos empíricos de Elias e Scotson (2000) na comunidade de Winston Parva, Inglaterra, e os resultados apresentados no livro intitulado *Os estabelecidos e os outsiders* demonstram a questão da diferenciação. A exclusão social e a estigmatização infringida aos recém-chegados (os de fora) por aqueles lá residentes há mais tempo (os estabelecidos) ilustra as relações de poder entre os dois grupos. A forma de organização pela qual ambos se afirmavam exibe uma configuração social cujos mecanismos de integração e diferenciação implicam separação e, ao mesmo tempo, interdependência.<sup>47</sup>

Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irreduzíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independentemente delas. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 184).

---

<sup>47</sup> Segundo observa Federico Neiburg (2000, p. 8), na apresentação à edição brasileira, “[...] a pesquisa foi realizada no final dos anos 50 em uma pequena comunidade batizada com o nome fictício de Winston Parva. O livro foi editado pela primeira vez em 1965, quando Elias era professor da Universidade de Leicester”.

Parafraseando Silva (2007), identidade e diferença se relacionam estreitamente com as formas de como as classificações são edificadas e se estabelecem na sociedade. Na questão identitária, a separação entre o “nós” e o “eles” no sistema de classificação é um processo central na vida social, “[...] um ato de significação através do qual nós dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes” (SILVA, 2007, p. 82–3). Só é possível classificar algo se existir o “outro”, o “diferente”, aquele que está fora da mesma classificação.

A identidade é concebida como um conceito que se explica de forma autossuficiente e autorreferenciada; e a diferença acaba sendo entendida como entidade independente, porque o diferente é “aquilo que eu não sou”. Nesse sentido, “[...] a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições [...] A marcação da diferença é, assim, o componente-chave em qualquer sistema de classificação” (WOODWARD, 2007, p. 41). Apreende-se, então, diferença e identidade como relacionais e hierarquizadas por relações assimétricas em torno de oposições binárias às quais são atribuídos valores diferenciados, e o sentido/peso de cada elemento de oposição recebe uma valoração positiva em relação ao outro. Nesse passo, a tendência aos dualismos — masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual, bem/mal e outros (concebidos e cristalizados no constante evoluir da humanidade e predeterminados pela sociedade vigente) — traduz um sistema de analogias cujos elementos categorizados como polaridades complementares conformam a autoimagem individual e coletiva. Embora questionada por autores como Jacques Derrida,<sup>48</sup> a significação com base nos contrários ainda influencia a racionalidade do pensamento moderno e instaura o sistema que classifica as coisas do mundo (SILVA, 2007, p. 82–3).

Durante a pesquisa, nas formas diferenciadas de “ser guineense” e “ser brasileiro”, percebi o sentido oculto das declarações negativas que remonta a outra identidade. Um dos entrevistados deixa entrever em seu relato a diferença e oposição entre ser brasileiro e ser guineense ao dizer que

Ser guineense e ser brasileiro são muito diferentes. Ser guineense significa pessoas que respeitam os mais velhos, respeitam aos outros, respeito às coisas, a camaradagem, a amizade. Guineenses têm palavra, noto que alguns brasileiros não têm palavra, é por isso que é difícil confiar em brasileiro. A partir do momento em que o brasileiro não cumpre a palavra, geralmente como tenho visto, isso faz com que nós os guineenses não confiemos. (ENT5).

---

<sup>48</sup> Sobre o posicionamento do autor na desconstrução das oposições, consultar Derrida (2004).

Essa reflexão sobre o “ser” ou “não ser” na identificação dos sistemas classificatórios e ordenamento social marcam posições e produzem o significado social e simbólico da identidade aos quais se referem os estudos de Silva (2007) e Woodward (2007). Também faz um contraponto com Norbert Elias (1994a), na busca de significados entre ser guineense e ser brasileiro. Embora sejam percebidas características que os diferenciem entre si, as respostas dos guineenses demonstram a tendência da balança nós-eu à identidade — nós.

Com esse entendimento, a análise de Dulce Mungoi (2012) sobre as identidades de estudantes africanos no Brasil aponta características diacríticas que os estudantes assumem para marcar as diferenças e reconstruir as suas identidades: ser africano está ligado ao sotaque, à língua, ao cabelo, às festas, ao traje, à dança, à música e à comida como elementos relevantes dessa identificação. Além disso, conflitos e dilemas identitários acionam e ressignificam permanentemente suas identidades (individuais, coletivas, continentais e étnico-raciais) “[...] em função de diferentes contextos e esferas sociais que se interpenetram” (MUNGOI, 2012, p. 126). Eis por que identidade e diferença podem impactar nas experiências, nos comportamentos e na singularidade dos indivíduos em deslocamento temporário.<sup>49</sup>

Neusa Gusmão (2009) se refere à pertinência do debate acerca das relações estabelecidas entre mobilidade e a presença de africanos estudando em graduações de universidades federais no Brasil. Em jogo, está o campo político da circulação internacional de estudantes e da cooperação internacional entre países. Entretanto — observa a autora —, para além do campo político — mas vinculado a ele — estabelecem-se novos contextos de relações entre identidade, cultura e educação envolvendo indivíduos, famílias e grupos sociais numa rede social e cultural matizada por processos de aliança, solidariedade, complementaridade.

Embora o confronto com a diversidade das experiências e dos projetos sociais em movimento gere contradições e conflitos entre sujeitos em deslocamento, a cultura pode ser compreendida como meio de avaliar as relações sociais “[...] entre indivíduos e entre estes e o país onde estão em busca de formação” (GUSMÃO, 2009, p. 17). Assim, optei por pensar em diferenças percebidas na vida social dos estudantes guineenses durante o deslocamento temporário e o que representa ou pode representar a percepção de estranhamento nas suas identidades e subjetividades. Na busca da percepção cultural, pesquisei os três principais

---

<sup>49</sup> Pesquisas desenvolvidas com estudantes africanos matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas na cidade e na região metropolitana de Porto Alegre, RS.

aspectos culturais semelhantes e os três divergentes entre Brasil e Guiné-Bissau segundo as idiossincrasias individuais dos estudantes. Os resultados agrupados em categorias ressaltam aspectos socioculturais como as semelhanças-chave entre os dois países. Quanto aos pontos mais divergentes, aspectos culturais, econômicos e educacionais apareceram com mais frequência; as divergências sociais foram citadas como segunda categoria mais frequente; outras respostas foram listadas na categoria “outras” (QUADRO 4).

O cruzamento das divergências e semelhanças decorrentes da experiência vivida e da percepção de realidade dos entrevistados pode estabelecer um indicativo de que esses estudantes em deslocamento, partindo do mundo acadêmico, têm conseguido visualizar o contexto da vida cotidiana em que se inserem. Cabe pensar que o entendimento do mundo é construído pelas experiências, interações e escolhas, pela educação e participação numa coletividade “[...] que tem hábitos e juízos elaborados” (VIEIRA, 1995, p. 127 apud GUSMÃO, 2011, p. 295).

**QUADRO 4**  
Semelhanças e divergências centrais entre o Brasil e Guiné-Bissau na ótica dos estudantes guineenses — convênio PEC-G/UFU (2007–12)

CATEGORIAS	SEMELHANÇAS	fi	CATEGORIAS	DIVERGÊNCIAS	fi
<i>Sociocultural</i>	Estilo social e pessoas semelhantes; Povo parecido; Países irmãos; Tradição da população negra (Bahia).	12	<i>Cultural</i>	Comida; Convivência; Cor/Raça; Cultura; Hábitos; Modo de falar; Vestuário; Traje.	7
	Comportamento dos nordestinos.	1		Dança	5
	Alguns tipos de comida.	4		Música	6
			<i>Econômica</i>	Aqui paga-se muito imposto; custo de vida alto; Salário mínimo mais alto; Desenvolvimento; Mais oportunidades de trabalho; A moeda.	6
	Vestuário.	5			
			<i>Educacional</i>	Acesso ao ensino superior; Facilidade de aprender outras línguas; Forma de Avaliação; Intercâmbio.	7
	Acolhimento; Hospitalidade do povo; A recepção.	4			
			<i>Social</i>	Comportamento do aluno na sala de aula; Convivência entre vizinhos; Diferença social; Solidariedade; Individualismo; Respeito aos pais e outros legítimos superiores; Relação dentro de uma família; Criminalidade e corrupção; Forma de recepção.	8
	Língua portuguesa.	6			
			<i>Outras</i>	Clima; Alegria de viver; Sistema de namoro (ficar).	1
	Religião.	1	<i>Saúde</i>	Questão da saúde nos hospitais.	

Fi: frequência

Fonte: dados da pesquisa.

Com efeito, segundo Gusmão (2006b), a dinâmica das relações sociais a que são submetidos os negros africanos em deslocamento temporário ou definitivo para o Brasil é parte da contemporaneidade. O olhar sobre a realidade social de cada indivíduo e do grupo a que este pertence revela diferenças, inquietações e limites na interação cotidiana entre sujeitos do próprio grupo. Essa perspectiva se traduz no quadro a seguir com base nas três distinções centrais percebidas.

QUADRO 5  
Principais distinções entre os estudantes  
guineenses — PEC–G/UFU (2007–12)

CATEGORIAS	DISTINÇÕES	RESPOSTAS
<i>Cultural</i>	Comportamento	5
	Gastronomia	4
	Vestuário	1
	Valores morais e culturais	2
	Língua africana falada	1
<i>Educacional</i>	Educação diferente	2
	Personalidade	2
<i>Outras</i>	Ideias e ideais/visões de mundo diferentes	2
	Nenhuma diferença	2

Fonte: dados da pesquisa.

Penso que o estar aqui — no país de acolhimento — propicia ao estudante guineense um olhar diferenciado de si mesmo e de si em relação aos seus pares. Embora se encontrem na condição de estudantes universitários em deslocamento temporário da mesma procedência, não se pode pensá-los como sujeitos de uma comunidade homogênea, dadas as desigualdades de condições da população, sobretudo ao se tratar dos estratos como diversidade étnica, linguística e religiosa que compõem a Guiné-Bissau. Basicamente, os espaços urbanos constituem locais de interação e inter-relações não isentas de concorrência e conflitos, seja na imigração temporária ou permanente. Os sujeitos se voltam à “[...] produção da vida pessoal e coletiva, mediante uma complexa rede de operações, decisões e negociações que ordenam representações sociais, alimentadas por um *ser de lá* (África) *estar* aqui (Brasil), mas não limitadas a esse aspecto” (GUSMÃO, 2006b, p. 51).

A circulação de estudantes africanos e o movimento contínuo em torno das relações sociais e identitárias traz a questão étnico-racial ao debate e entremeia o “ser” e o “outro” nas suas múltiplas interpretações, como as da raça, do racismo, da discriminação e do preconceito social. Estudadas à exaustão por autores diversos, aqui essas categorias são consideradas à luz de Franz Boas (1998; 2004a; 2004b; 2004c), Kabengele Munanga (2003; 2004; 2006; 2007;

2008; 2010; 2012), Antônio Sérgio Guimarães (1995; 2003; 2004; 2005; 2006; 2008; 2011), Edward E. Telles (2004) e outros.

## 2.5 Considerações sobre a questão racial

Em seu tratamento da questão racial, Kabengele Munanga (2004, p. 1) traça a etimologia da palavra raça, que provém do italiano *razza*, “[...] que por sua vez veio do latim *ratio*, e significa sorte, categoria, espécie”. Na Idade Média, o termo em latim designava descendência, linhagem, pessoas com ancestral comum. O conceito de raça como categoria científica surge no século XVIII, em Carl von Linné (Lineu), como ferramenta teórica para catalogar espécies animais e vegetais. Na história ocidental, as teorias científicas classificaram e ordenaram os seres humanos em tipos raciais distintos, denominando pessoas com características biológicas em comum, incorporando uma visão essencialista/racialista ao termo (MUNANGA, 2004, p. 1).

Nessa vertente, a classificação da humanidade em raças — uma criação da biologia e da antropologia física — resulta da estrutura verticalizada atribuída às espécies vegetais e animais e em associação ao entendimento desigual de valores morais, dotes psíquicos e intelectuais em torno da diversidade humana. Ao longo dos séculos, a cor da pele foi considerada como caractere fundamental para classificar as chamadas raças. À quantidade de melanina na pele se atribuiu um valor superior ou inferior às capacidades físicas, mentais e comportamentais dos indivíduos e grupos sociais, condicionante para a legitimidade, naturalização e essencialização da relação dominador/dominado nas Américas e no continente africano. No século XIX, à interpretação racialista foram introduzidos outros critérios morfológicos para aperfeiçoar a divisão racial: a forma do nariz, lábios, queixo, formato do crânio, ângulo facial, etc. (MUNANGA, 2004).

Além disso, no ponto de vista desse autor, historicamente a estrutura global da sociedade e as relações de poder que a controlam determinam o conceito de raça. A “cor” dos negros do continente africano — cabe reiterar — foi tratada à luz da teologia, e não da ciência, desde a etapa de expansão colonial; e a suposição de “inferioridade” imputada pelo branco colonizador foi a justificativa para dominar e subjugar aqueles povos. Como ressalta D. T. Golbert (1993 apud GUIBERNAU, 1997, p. 96), essa alegação “[...] ao enunciar como naturais os modos de ser no mundo e as estruturas institucionais em que e através das quais

esses modos de ser são expressos, tanto estabelece como racionaliza a ordem de diferença como uma lei da natureza”.

A quebra de paradigma da predeterminação racial-biológica e a subjugação da cultura às leis naturais ganham corpo entre o fim do século XIX e o início do século posterior com os estudos apresentados por Franz Uri Boas. Cultura e raça eram tidas como fenômenos interdependentes; e à primeira era atribuída uma visão determinística universal e unilateral. O estudioso traz a ideia de que o meio ambiente influencia no desenvolvimento das sociedades e sinaliza a cultura como consequente de fatores múltiplos que agem reciprocamente e a não existência de provas substanciadas de que as diferenças, “[...] em particular entre os não membros da raça branca, exerçam alguma influência diretiva sobre o curso de desenvolvimento da cultura” (BOAS, 1998, p. 160–1).

### 2.5.1 *As contribuições de Franz Boas*

O antropólogo alemão Franz Boas — diz Teresinha Bernardo (2008) — inaugura a discussão do conceito de raça ao criticar os fundamentos da ideologia racista do evolucionismo humano darwiniano e a hierarquia das raças e das culturas. Há que destacar seu contexto histórico: o século XIX, marcadamente racista: a “raça” branca e o velho mundo europeu eram vistos como superiores. Conforme salienta Bernardo, qualquer desvio era visto como “inferior”; o determinismo racial considerava, sobretudo, fatores biológicos, e a estes Boas contrapôs sua abordagem culturalista. Descendente de família judaica e discriminado em sua terra natal, por causa do antissemitismo que pairava na Alemanha, nos primórdios do século XX, o antropólogo se muda para os Estados Unidos, onde então os negros tinham de enfrentar e lidar com a segregação e a opressão. Nesse contexto, Boas se posiciona contra o evolucionismo social e o racismo.

Corrente da antropologia predominante no século XIX, a tese evolucionista tem raízes teóricas na crença de que há traços comuns a toda humanidade, daí que esta seguiria uma linha de evolução em que deveriam progredir as sociedades. Em suas obras, Boas caminha em direção contrária ao evolucionismo, método comparativo da antropologia. Critica a limitação desse método ao defender que nem a mente humana nem as leis, os costumes, as crenças e os rituais são uniformes, lineares; logo, faz-se impossível que haja um caminho único a ser trilhado pela humanidade. Como exemplo das raízes distintas que um mesmo fenômeno étnico pode ter, ele cita o uso da máscara.



O uso de máscaras é encontrado num grande número de povos. A origem do costume não é absolutamente clara em todos os casos, mas podem-se distinguir com facilidade algumas formas típicas de uso. As máscaras são usadas para enganar os espíritos quanto à identidade daquele que as usa. [...] Em outros casos a máscara representa um espírito personificado pelo mascarado, que, dessa forma, afugenta outros espíritos hostis. [...] Outras máscaras, ainda, são comemorativas. (BOAS, 2004c, p. 31).

À luz desse exemplo, o uso de máscaras tem caracterizações diferentes em cada tribo. Assim, Boas nega uma das premissas da escola evolucionista apontando que um fenômeno étnico não tem sempre a mesma causa. Logo, o que esse estudioso deseja investigar são os caminhos e os processos dos costumes, das crenças, e não os “fenômenos” em si. São as etapas por meio das quais esses processos culturais se desenvolveram.

É preciso compreender com clareza, portanto, que, quando compara fenômenos culturais similares de várias partes do mundo, a fim de descobrir a história uniforme de seu desenvolvimento, a pesquisa antropológica supõe que o mesmo fenômeno etnológico tenha-se desenvolvido em todos os lugares da mesma maneira. Aqui reside a falha no argumento do novo método, pois essa prova não pode ser dada. Até o exame mais superficial mostra que os mesmos fenômenos podem se desenvolver por uma multiplicidade de caminhos. (BOAS, 2004b, p. 30).

Segundo Munanga (2004, p. 3), no transcorrer de anos de estudos antropológicos Boas examinou e catalogou medidas encefálicas de milhares de imigrantes não brancos e percebeu, mediante a variabilidade de características corporais, a enorme dificuldade em correlacioná-las à proveniência geográfica, “[...] o que tornava a forma do crânio uma característica dependendo mais da influência do meio, do que dos fatores raciais”. Conforme Anna Casella Paltrinieri (2009, p. 7),

Em *Changes in the Bodily Form of Descendants of Immigrants*, Boas, confrontando as características físicas dos filhos dos imigrantes (crescimento, cor dos cabelos, medidas do corpo, índice encefálico) nos Estados Unidos com aquelas dos parentes que permaneceram nas regiões de origem, demonstra, mediante numerosas tabelas, estatística e fórmulas matemáticas, como a postura, as maneiras de comportamento e de uso do corpo refletem mais o ambiente onde se instalaram que aquele de origem geográfica.

Boas critica a ideologia racial, o determinismo biológico e geográfico, a discriminação e hierarquização contidas nas teorias raciais então vigentes e faz a separação de raça e cultura.

Eis a forma, a independência e a variabilidade do seu entendimento de cultura em relação à raça:

Demonstramos que (o porte e a postura física) forma corpórea não pode ser estável em sentido absoluto e que as funções fisiológicas, mentais e sociais, dependem das condições externas, são muito variáveis, a ponto de não parecer plausível uma íntima relação entre raça e cultura. (BOAS, 1972, p. 79–80, apud PALTRINIERI, 2009, p. 9).

Ao elaborar seus escritos, Boas considera — sim — a raça e suas características biológicas, mas aponta limites na abordagem racista; e o que realmente importa para ele são as caracterizações culturais. É fato que, naquele momento histórico, há — sim — uma nebulosidade entre características biológico-culturais; porém o esforço desse antropólogo vai se centrar na tentativa de demarcar os limites da influência biológica sobre os indivíduos. Em suas palavras, “[...] todas as vezes que tentamos colocar as raças humanas numa série evolutiva, temos que ter presente que as raças modernas constituem formas domesticadas e não selvagens” (BOAS, 1998, p. 24).

No cenário desenvolvido no século XX, o avanço no campo da genética humana confirma a ineficácia da dimensão biológica na hierarquização de homens e mulheres, além de desfazer o mito da “superioridade” e “inferioridade” racial. O patrimônio genético presente no sangue não é determinante para dividir a humanidade em raças isoladas. Ainda que os estudos houvessem comprovado a presença de fatores morfológicos e químicos presentes com mais frequência em uma raça do que em outras, as pesquisas comparativas entre indivíduos da mesma raça demonstraram que esses “[...] patrimônios genéticos podem ser mais distantes que os pertencentes a raças diferentes; um marcador genético característico de uma raça, pode, embora com menos incidência, ser encontrado em outra raça”. Consequentemente, pessoas pretas, brancas ou amarelas não têm marcadores genéticos que os diferenciem enquanto raça, daí que biologicamente não cabe falar em raças. Assim, a ciência (genética) põe por terra a visão racista e essencializada da inferioridade racial dos negros presente nos discursos doutrinários legitimadores dos sistemas de dominação europeia (MUNANGA, 2004, p. 3).

Ao distinguir raça e cultura, Franz Boas, considerado o criador do culturalismo, instaurou o relativismo cultural baseado na inexistência de culturas superiores e inferiores e defendeu a mistura entre as raças. Seu pioneirismo, ao pensar na igualdade racial, foi de extraordinária relevância nos debates e instaurou um novo olhar para a antropologia cultural

contemporânea, caminho trilhado por Margaret Mead, Ruth Benedict e o brasileiro Gilberto Freyre, para citar alguns nomes.

Dando um salto cronológico, mas estabelecendo uma relação com a perspectiva não biológica das raças e a visão culturalista hauridas do pensamento de Boas, aponto a perspectiva das diferenças identitárias nas relações raciais com base nos estudos culturais desenvolvidos por Stuart Hall.

### 2.5.2 *Manifestações racialistas*

Ao interpretar as diferenças identitárias no sentido dos discursos e das práticas das relações raciais, Hall (2006, p. 63) atribui à raça

[...] uma categoria discursiva e não biológica [...] organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais que utilizam um conjunto frouxo de diferenças [...] cor da pele, textura do cabelo, etc. [...] como marcas simbólicas.

Como sugere o autor, em torno da raça como categoria discursiva se organiza um sistema de poder econômico de exploração e exclusão — o racismo — que se embasa em uma lógica própria para explicar diferenças sociais e culturais. Dadas as distinções biológicas e genéticas materializadas por características corporais visíveis como intrínsecas à natureza dos indivíduos, produz-se um efeito de naturalização que “[...] parece transformar a diferença racial em um fato fixo e científico [...]” (HALL, 2009, p. 66).

Nas palavras de P. Gilroy (1992, p, 87 apud HALL, 2006, p. 64),

Enfrentamos, de forma crescente, um racismo que evita ser reconhecido como tal, porque é capaz de alinhar “raça” com nacionalidade, patriotismo e nacionalismo. Um racismo que tomou uma distância necessária das grosseiras ideias de inferioridade e superioridade biológica busca, agora, apresentar uma definição imaginária da nação como uma comunidade cultural unificada. Ele constrói e defende uma imagem de cultura nacional — homogênea na sua branquidade, embora precária e eternamente vulnerável ao ataque dos inimigos internos e externos... Este é um racismo que responde à turbulência social e política da crise e à administração da crise através da restauração da grandeza nacional na imaginação. Sua construção onírica de nossa ilha coroada como etnicamente purificada propicia um especial conforto contra as devastações do declínio (nacional).

Como destaca Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2003), as raças são cientificamente uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências que trata das identidades sociais; são efeitos de discursos sobre a origem humana construídos na sociedade. Por isso, a realidade das raças é limitada ao mundo social.

Cabe salientar que, embora a não existência de raças tenha sido refutada pela sociologia e cientificamente comprovada pela biologia genética, o termo permanece no interior do mundo real: os indivíduos persistem na classificação e referência ao outro conforme ideias socialmente aceitas.

[...] por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de “raça” permite — ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos — tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite. (GUIMARÃES, 2005, p. 11).

Com efeito, mesmo que se atribua ao termo raça um caráter científico, isso não muda a lógica separatista e biológica das relações raciais predominante em períodos anteriores; e essa premissa traz a inquirição de como são as relações raciais no contexto brasileiro, sobretudo no caso de estudantes negros, africanos e em transitoriedade. Na articulação teórica de Guimarães (1995; 2003), tensões associadas a valores e crenças permeiam as relações raciais, e a ideia de racismo se constrói com base no etnocentrismo hierarquizante da espécie humana consubstanciada na naturalização da vida social e das diferenças pessoais, sociais e culturais.<sup>50</sup> Assim, o racismo resulta em ações de desqualificação, desvalorização, ódio e aversão, consequentes das diferenças físicas e culturais observáveis e categorizadas por membros de outro grupo que tenta impor, como verdade inquestionável, seu pertencimento grupal/racial por acreditar na existência de raças e na inferioridade ou superioridade de tipos humanos.

Historicamente, o racismo é um comportamento social presente nas relações humanas e se define por duas formas interligadas: a individual e a institucional (MUNANGA; GOMES, 2006). No racismo individual, os atos discriminatórios de indivíduos contra outros podem ser violentos (agressões, destruição de bens, assassinatos); a forma institucional “[...] implica em práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 180). Assim, a segregação social, as imagens

---

<sup>50</sup> Etnocentrismo designa um sentimento de superioridade que uma cultura ou sociedade tem ante outras e a crença que esses valores devam ser considerados universais e válidos para todas as outras culturas (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 181).

estereotipadas e deturpadas de personagens, a perspectiva a-histórica dos negros nos livros didáticos, a propaganda e publicidade presentes na mídia: tudo exemplifica o racismo institucionalizado. Alicerçado nas diferenças, o racismo individual ou institucional se encontra presente no tecido social em forma de manipulações socioeconômicas e político-ideológicas; e aí se traduz em discriminações concretas e preconceitos diversos. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 179–81). Nesse sentido, a questão racial no Brasil subjaz ao contexto socio-histórico, político e cultural da complexidade que marca as relações entre racismo, preconceito e discriminação raciais.

No campo cultural, é indiscutível o legado da antropologia de Boas aos estudos culturais brasileiros, apesar de sua obra ter sido traduzida e publicada aqui apenas em 2004 (VASCONCELLOS, 2004). Ainda nos idos de 1930, suas ideias se refletem no pensamento de Gilberto Freyre quanto a desconstruir sua visão negativa da mestiçagem, então considerada um problema da formação social brasileira. Nesse sentido, convém delinear brevemente as relações raciais no Brasil para abordar e/ou contribuir com algumas peculiaridades da questão segundo a visão dos estudantes guineenses em mobilidade na UFU.

### *2.5.3 Apontamentos gerais sobre as relações raciais no Brasil*

Guimarães (2005; 2011) analisa e expõe didaticamente a construção histórica dos conceitos de raça e racismo presentes na sociedade brasileira. No período colonial e imperial, a escravidão, a subjugação, os maus-tratos e as injustiças sociais foram as condições de vida concedidas aos indivíduos identificados como negros, marcadamente inferiores mediante a lógica moral e divina da estrutura racial do branco dominador. Em 1870, a noção de raça é introduzida cientificamente nos estudos brasileiros nos moldes utilizados pela biologia daquele século e para explicar as diferenças entre os povos. Com isso, “[...] abstraía-se da história e das formas sociais, econômicas e culturais para reduzir a desigualdades [sic] de situação entre os povos a caracteres físicos e biológicos” (GUIMARÃES, 2011, p. 265).

Segundo esse autor, a teoria racialista debatida por intelectuais brasileiros do século XIX preconizava a hierarquização das raças e a superioridade física e intelectual do homem branco. Digno de nota, contudo, é o momento histórico no qual a mudança de concepção racial começa a acontecer: o século XX. O país, enfim, começa a se modernizar. Os investimentos na indústria brasileira criaram a necessidade de mão de obra barata e a consequente migração da população pobre rural — marcadamente negra e mestiça — para as

idades. Além disso, cada vez mais os valores e modos de vida europeus serviam de inspiração à burguesia brasileira. A discussão da presença negra, a mestiçagem e a imigração europeia coexistiam na pauta política e social da época.

Naquele contexto, influenciados por escolas estrangeiras então predominantes, os intelectuais formularam teorias, e os termos raça, povo e nação compuseram o cabedal político da época. Alcançar o progresso e a civilização com a população que compunha o país se tornou uma preocupação-chave da elite intelectual. Muitos apontaram o legado cultural da presença africana e a mestiçagem como responsáveis pela ausência de progresso da nação. Tal era a argumentação aclamada pelas elites políticas e econômicas nacionais imbuídas de motivações políticas imperialistas e em meio a transformações políticas, sociais e ideológicas concomitantes.

No governo brasileiro, esse ideal de homogeneidade cultural e racial desencadeou um incentivo à imigração de brancos europeus: mão de obra mais técnica e especializada disposta a ultrapassar as dificuldades ocasionadas pelas crises socioeconômicas que abalavam o continente europeu e submetiam o operariado às condições de trabalho fabril. Esse mecanismo (melhoria das condições de vida dos imigrantes) veio a se tornar a sustentação principal da política imigratória do Estado e das elites nacionais; o agente civilizador com vistas ao “branqueamento” e à modernização. Por essa via, “a ideologia do branqueamento” tentava equacionar o impasse na identidade nacional ocasionado pelo pensamento racial e racista que perdurava, ao mesmo tempo não negava os problemas raciais na sociedade brasileira.

Segundo Guimarães, num país marcadamente mestiço como o Brasil, autores distintos fizeram uma leitura intelectual segundo a lógica racialista. Por exemplo, Silvio Romero (1851–1914) e Nina Rodrigues (1862–1906) “[...] gestavam a reinvenção da nacionalidade brasileira em torno do ideal da mistura de raças” — não sem a contra-argumentação de opositores (GUIMARÃES, 2011, p. 265). Para Romero, no processo de formação da cultura brasileira, a falta de coesão nacional teria um caráter “étnico, físico e antropológico”, e a afirmação de uma nacionalidade brasileira apenas se definiria após um longo processo de fusão e seleção racial com o triunfo do homem branco graças às qualidades físicas e mentais superiores das quais seria portador (ROMERO, 1977, p. 267). Nina Rodrigues “[...] é lembrado como aquele que defendeu a existência de diferenças ontológicas entre as raças aqui residentes, e em especial por considerar a mestiçagem como um sinal de degenerescência” (SCHWARCZ, 2009, p. 82).

Com efeito, no texto “Nina Rodrigues: um radical do pessimismo” — capítulo da coletânea *Um enigma chamado Brasil: 29 intérpretes e um país* —, Lília Schwarcz (2009) também chama atenção para as críticas de Rodrigues à *História da literatura brasileira* (1888), de Silvio Romero. O incômodo de Nina Rodrigues em relação a Romero tem raiz na afirmação deste de que “[...] todo brasileiro é mestiço senão no sangue pelo menos nas ideias”. Ao estabelecer a divisão da população brasileira em grupos distintos como brancos, negros, vermelhos e mestiços, subdividindo-os em caboclos, mamelucos, cafuzos ou curibocas e pardos, Nina Rodrigues defendia a argumentação de que não existe “identidade racial” na mestiçagem; logo, os mestiços seriam propensos à criminalidade. Também defendia que as chamadas “raças puras” estavam fadadas ao desaparecimento, por oposição ao “mestiçamento” gradual e crescente da população brasileira (SCHWARCZ, 2009, p. 96). Schwarcz destaca o impasse que opõe os dois autores: “[...] enquanto Sílvio Romero acreditava no branqueamento geral da população, Nina Rodrigues afirmava que ‘o nosso futuro seria mestiço’. Por outro lado, Sílvio Romero via o Brasil sob as lentes da unidade, ao passo que Nina Rodrigues destacaria as diferenças existentes entre as raças” (SCHWARCZ, 2009, p. 96–7).

A coletânea acima citada contém um texto de Antonio Dimas — *O turbulento e fecundo Sílvio Romero* — onde se lê que o mestiço é o homem em torno do qual se aglomeram as argumentações de Sílvio Romero; é o personagem central de sua história da cultura brasileira. Romero (1980, p. 120 apud DIMAS, 2009, p. 82) advertiu que fora da mistura étnica não haveria salvação: “[...] o mestiço é o produto fisiológico, étnico e histórico do Brasil; é a forma nova de nossa diferenciação nacional”.

Foi Antonio Candido (1978, p. xxi apud DIMAS, A., 2009, p. 83) quem disse que Sílvio Romero, ao salientar a contribuição do povo à formação cultural do Brasil, “[...] feria de morte a ilusão de brancura [...]” que nos rodeava a todos; ao mesmo tempo, fazia alarde da “[...] importância e a generalidade da mestiçagem”. Para Alberto Luiz Schneider (2011, p. 180),

As opções interpretativas que Romero realizou não foram matizadas por aquilo que ele próprio considerava como ideal, em sentido absoluto, mas pelo que considerava como melhor nos limites das condições nacionais e das possibilidades históricas. Defendia a imigração portuguesa não por achá-la universalmente melhor, mas por considerá-la melhor para o Brasil naquele momento histórico. O mesmo ocorria com a miscigenação, pois Romero não acreditava na positividade da mestiçagem em si mesma, mas sim em função das particularidades brasileiras, em que a “mescla” já era uma realidade inexorável e poderia gerar, no futuro, um povo brasileiro mais homogêneo e embranquecido.

Em que pese ter mantido a ideia de desigualdade racial, o modelo imaginário, étnico e ético construído por Romero contém um avanço: a discussão do seu tempo permite drenar a visão pessimista de que o país não conseguiria se modernizar ante as condições raciais de inferioridade de sua “população mestiça e desfibrada”. No entendimento de Romero, a mestiçagem é que daria condições futuras à preponderância do homem branco. Com a publicação de sua *História da literatura brasileira*, o debate sobre raça e nação ganha espaço entre os intelectuais. Para o autor, a mestiçagem não é apenas um processo racial; a figura do mestiço pode ser um contributo cultural: criar possibilidades para uma cultura e uma identidade essencialmente brasileira (DIMAS, 2009, p. 86).

Nos anos 1920–30, as contradições do determinismo cultural entram em decadência, e autores diversos dão consistência àquele momento do pensamento social no Brasil. Mas os estudos de Franz Boas abrem caminho para o surgimento da perspectiva culturalista no Brasil, sobretudo com os avanços empreendidos por seu discípulo Gilberto Freyre (1933). De família latifundiária, Freyre se esforçou em traçar uma aproximação com o negro da senzala; mas não impediu que seu olhar fosse encarado como enviesado em virtude do lugar de onde ele fala: a casa-grande. No início dos anos 30, publica *Casa-grande e senzala*, onde retrata um caráter harmonioso e cortês nas relações raciais do território nacional e aponta a miscigenação do português (branco e europeu) com negros e índios como um dos fatores responsáveis pelo sucesso da colonização. Desse misto de influências culturais — argumenta Freyre — haveria o nascimento de um regime em que as mais diversas influências acabam por se equilibrar e se alternar, formando assim o caráter da colonização portuguesa no Brasil.

Segundo Edward E. Telles (2004, p. 6),<sup>51</sup>

A ideia de miscigenação como um aspecto positivo das relações raciais brasileiras foi plenamente desenvolvida por Gilberto Freyre na década de 1930 e parte dessa perspectiva foi defendida pelos Brazilianistas dos Estados Unidos, como Donald Pierson, Marvin Harris, Charles Wagley e Carl Degler, até os anos 1960, e, no caso de Degler, até 1972. Freyre e seus seguidores acreditavam que a desigualdade racial existente era um produto tanto da escravidão dos negros quanto de sua adesão a valores culturais tradicionais, prevendo o seu desaparecimento em pouco tempo. Para eles, as diferenças raciais eram fluidas e condicionadas pela classe social e a discriminação era moderada e praticamente irrelevante.

---

<sup>51</sup> Sobre a ideologia de branqueamento e o mito da democracia racial, consultar Telles (2004).



A argumentação dá a Freyre uma conotação de defensor da miscigenação e do mito da “democracia racial”, expressão essa — assevera Guimarães (2006) — que foi seminal entre os intelectuais brasileiros no período do Estado Novo (1937–44) ante o desafio de inserir o Brasil no mundo democrático e livre; isto é, contrapor-se ao racismo e ao totalitarismo doutrinário do nazifacismo de então.<sup>52</sup>

Nilma Lino Gomes (2005) considera, na análise sociológica do mito, um conteúdo ideológico construído intencionalmente para desvirtuar dada realidade no que se refere a

[...] escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história e transformá-la em “natureza”. Instrumento formal da ideologia um mito é um efeito social que pode entender-se como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas. Enquanto produto econômico-político-ideológico, o mito é um conjunto de representações que expressa e oculta uma ordem de produção de bens de dominação e doutrinação. (SOUZA, 1983, p. 25 apud GOMES, 2005, p. 57).

Contudo, na década de 50, Florestan Fernandes e outros sociólogos, com base em estudos patrocinados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a suposta harmonia racial no Brasil, concluíram que a visão de democracia social seria um mito e que o “[...] racismo era generalizado na sociedade brasileira” (TELLES, 2004, p. 6). Nesse sentido, “[...] a mistura racial, a miscigenação ou mestiçagem, constitui o pilar central da ideologia racial brasileira” que acarretou ao imaginário do brasileiro a ilusão de embranquecimento e inclusão social.

A supremacia branca está em vigor e não conseguiu suplantiar desigualdades raciais; antes, contribuiu para imprimir na sociedade a negação da existência do racismo e o argumento de que “[...] a mistura de raças é prova de que não há racismo” (TELLES, 2004, p. 4; 190). De acordo com Márcia Regina Costa (2008, p. 20), a visão de democracia racial foi muito útil ao Estado autoritário: o Estado Novo (1930–45) e Estado ditatorial militar (1964–85). Usada como ideologia quase oficial, alimentou uma imagem favorável e não realista da realidade social e racial do Brasil perante o mundo e *ainda alimenta* o imaginário popular de igualdade racial e inexistência de racismo. Para Guimarães (2004, p. 11), o racismo presente desde o período escravista — depois encoberto pelo imaginário de democracia racial — “é

---

<sup>52</sup> No ensaio “Depois da democracia racial”, Guimarães (2006, p. 287) desconstrói o mito de democracia racial no Brasil e expõe equívocos na literatura atual: “[...] nem as desigualdades raciais resultam da ‘democracia racial’, nem a reprodução das desigualdades pode ser explicada pela simples existência de categorizações de base racial”.

um tabu” arraigado a fatores históricos e da literatura nacional. Como doutrina científica, surge no cenário político, na proximidade “[...] da abolição da escravatura e, conseqüentemente, à igualdade política e formal entre todos os brasileiros, e mesmo entre estes e os africanos escravizados”.

Cabem aqui as referências do estudo inédito apresentado por Oracy Nogueira em 1954 sobre preconceito de marca e preconceito de origem quanto às particularidades das relações raciais e do racismo nos Estados Unidos e no Brasil:

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é de origem. (NOGUEIRA, 2006 [1954], p. 292).

Diferentemente do padrão violento e segregacionista das relações raciais entre brancos e não brancos estadunidenses, o racismo brasileiro se desenvolveu no âmbito da hibridação cultural e biológica dos indivíduos. E nos estudos de Nogueira (2006) passou a ser definido como racismo de “marca”: baseado em critérios fenotípicos, não sanguíneos. Segundo Telles (2004), a ideologia racial da sociedade norte-americana se baseia na raça e em geral classifica como negro pessoas com ascendência africana mesmo que não apresente caracteres fenótipos visíveis (racismo de origem).

No modelo dos Estados Unidos e no da África do Sul — o *apartheid* —, Munanga (2004) reconhece um racismo diferencialista, delineado na absolutização das diferenças, na existência de conflito e separação entre raças. Nesse tipo de racismo, não se aceita a assimilação cultural, menos ainda a mestiçagem.

Cabe reiterar que a simbologia das cores (MUNANGA, 2012) semeada pelo colonizador europeu como justificativa teológica e moral da escravidão carrega, na dicotomia preto-branco, a valoração de mal-bem/diabólico-divino, em detrimento dos pretos classificando-os como “inferiores”. Ainda presente no cotidiano brasileiro, tal simbologia categoriza homens e mulheres tendo em vista a intensidade da pigmentação de sua pele. Nesse sentido, na pluralidade de indivíduos da população brasileira, considero a variabilidade da cor

da pele como ponto de ligação entre o entendimento da processualidade histórico-social e conformação da identificação dos grupos étnico-raciais no Brasil.

Guimarães (2003, p. 100) demonstra como, no Brasil colonial, foi construída a importância da cor de pele na população segundo seu próprio ponto de vista da miscigenação:

Sabe-se, por exemplo, que, no Brasil, a ordem escravocrata convivia com um número de alforrias muito grande e um tráfico muito intenso de escravos, de sorte que o que alimentou a escravidão no Brasil foi o tráfico e não a reprodução de escravos. Assim, com o tempo, se formou, no Brasil, uma classe de homens livres pretos, mulatos e pardos, que foi forçando e conquistando o seu lugar na sociedade, o que fez com que essa racionalização teológica fosse abrandada. Onde eu quero chegar é: em algum momento da história, possivelmente pressionada pelo avanço social dos libertos e de seus descendentes, a categoria predominante em termos de classificação social passou a ser “cor” e não “raça”. Ganhou esse estatuto de categoria nativa mais importante. Essa ideia de cor está hoje na base do que se chama de nação brasileira, desse Estado-nação. Desde a Independência, temos um projeto de nação que está ligado à construção de um Estado nacional; deixamos de ser parte do Estado português, passamos a formar um Estado brasileiro mantendo a escravidão, mas tínhamos já integrado um número grande de pretos libertos, de homens livres de cor, e a importância da cor não cessou de crescer desde então.

No cenário das relações raciais brasileiras, Munanga (2003, s. p.) identifica um racismo universalista caracterizado por mecanismos de assimilação dos membros de grupos étnico-culturais diferentes a uma raça e cultura tidas como dominantes na sociedade “[...] através da falsa mestiçagem cultural e da miscigenação”. De fato, a consequente destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados favoreceu uma identificação negativa que, a princípio atribuída, “[...] acabou sendo introjetada, interiorizada e naturalizada pelas próprias vítimas da discriminação racial”.

No reflexo da mestiçagem presente no espectro da organização racial brasileira, a raça é identificada pela cor da pele e aparência física e não leva em conta a descendência do indivíduo. A discussão sobre as categorias raça e cor — cabe frisar — permanece sob o mito da democracia racial e da inferioridade dos negros ante os brancos. O emprego de expressões como “eu sou mais moreno”, “menos moreno”, “moreninho”, “meio branco”, trazidas pela percepção do sujeito quanto a sua cor/raça revela um sentido de negação em muitos (e não todos) indivíduos não brancos e reafirma o sentido de “nós” e do “outro” alinhado ao modelo estruturado pela teoria racista no qual a cor da pele é determinante da capacidade nos âmbitos moral, intelectual, social. Nesse sentido, a ideologia da cor que fez e (ainda) faz parte de

políticas classificatórias da composição étnico-racial no país configura como pardos os miscigenados que também não se classificam como pretos.<sup>53</sup>

É relevante o levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no censo demográfico de 2010, aplicado à totalidade dos domicílios do país em relação à cor/raça autorreferenciada (branca, preta, amarela, parda e indígena). Na perspectiva de análise de Marcelo Jorge de Paula Paixão e Luiz Marcelo Carvano (2008, p. 25), os dados aplicados às terminologias censitárias empregadas na pesquisa reforçam “[...] variáveis étnicas e raciais [...] notadamente influenciadas pelos padrões de inter-relacionamento étnico-raciais existentes no interior de cada realidade local”, e o posicionamento político-ideológico frente à questão cor/raça no território brasileiro. Em outras palavras, reflete o preconceito racial de marca registrada nos estudos de Nogueira (2006) ao criar um lugar específico para os mestiços.

Em distintas realidades nacionais, derivado de determinantes históricos específicos, o olhar racista percorre uma maior ou menor tolerância e seletividade para com os tipos intermediários, ora valorizando os de tez mais clara, ora sabendo reconhecer e discriminar, por minuciosos critérios de aparência e origem, cada vestígio de ascendência não européia. (HOETINK, 1971; NOGUEIRA, 1985 apud PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 31).

QUADRO 6  
População residente por cor ou raça no Brasil — 2010

POPULAÇÃO TOTAL	BRANCA	PRETA	AMARELA	PARDA	INDÍGENA	NÃO DECLARADOS
190.755.799	90.621.2	14.351.162	2.105.353	82.820.452	821.501	36.051

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE, 2010.

<sup>53</sup> Em “Nem Preto nem Branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade”, Schwarcz (1998, p. 226) retrata o racismo sutil e camuflado no Brasil. Ela argumenta que “[...] o resultado de nossa indeterminação nas distinções raciais faz com que o fenótipo, ou melhor, certos traços físicos, como formato de rosto, tipo de cabelo e coloração de pele se transformem nas principais variáveis de discriminação”. Ela diz que, “[...] no Brasil, a mistura de definições baseadas na descrição da cor propriamente dita e na situação econômica e social teria gerado uma indeterminação, consolidada em 1976, depois que o IBGE fez sua Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. De forma diversa à do censo, em que a cor é determinada pelo pesquisador, nesse caso os brasileiros se atribuíram 136 cores diferentes, reveladoras de uma verdadeira ‘aquarela do Brasil’”; a autora as elenca em ordem alfabética numa tabela: vão da “acastanhada” à “vermelha”, passando por “branca-melada”, “burro-quando-foge”, “enxofrada”, “morena-bem-chegada”, “sapecada” e outras tantas (SCHWARCZ, 1998, p. 226–7).

Embora os estudos genéticos comprovem a não existência de caracteres morfológicos na diversidade étnico-racial, no Brasil as constatações da hierarquização das classificações raciais e sociais como realidade simbólica se multiplicam; isto é, a eficácia e a naturalização de seus efeitos sociais. Situações de desigualdades, discriminação e preconceito raciais expressos na música brasileira, nas relações pessoais, no mercado de trabalho, no acesso a educação superior etc. são elencadas por muitos autores, como alguns dos já citados nesse estudo.<sup>54</sup> A naturalização dos efeitos perversos da hierarquização social e dos fenômenos sociais, a inversão da equidade na ideologia das elites hegemônicas, as peculiaridades de entendimento e decodificação das diferentes manifestações do racismo brasileiro singularizam as relações raciais e abastecem, no imaginário social, a ideia de não existência de racismo na nossa sociedade — isto é, da existência de um racismo sutil — que favorece a visão de um Brasil cordial e solidário com as diferenças. Nesse sentido, em se tratando das diferenças entre o “nós” e o “eles”, muitos brasileiros alegam que “[...] não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos”. Encoberto pelo disfarce da cordialidade, o mito da democracia racial no Brasil funciona como uma crença, uma realidade, uma ordem; e dificulta “[...] arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista” (MUNANGA, 2010, p.170).

Todavia, como aponta Gusmão (2006b, p. 53–4),

[...] o universo de preconceito, discriminação e racismo atinge todos no Brasil [e] aparece muitas vezes de forma camuflada, sutil causando a impressão de um [...] país cordial, amigável, e solidário com as diferenças [...], tornando difícil às pessoas se perceberem enquanto vítima na situação.

#### 2.5.4 *Racismo, preconceito e discriminação social*

Para ampliar o debate sobre o significado das relações raciais no Brasil, convém incluir aqui os conceitos discriminação e preconceito racial. No mundo líquido, fluido, virtual (BAUMAN, 2005; HALL, 2006) da contemporaneidade, “velhas dimensões” continuam presentes no interior das relações sociais: intolerância religiosa, homofobia, antissemitismo dos *skinheads*, castas, diferenças de gênero e cor de pele, desigualdades sociais e econômicas. Eis algumas facetas dos fenômenos culturais.

---

<sup>54</sup> O professor doutor Kabengele Munanga (2006), ao longo de sua carreira, tem feito estudos e discussões sobre educação e ações afirmativas na sociedade brasileira.

Posto isso, optei por pensar na transitoriedade das relações sociais, isto é, nas diferenças raciais percebidas entre o “nós” e o “outro” na experiência de deslocamento dos guineenses na UFU; e no que representa ou pode representar a percepção de estranhamento nas suas identidades e subjetividades. Durante as entrevistas, os termos preconceito e discriminação “apareceram” espontaneamente nos diálogos e revelou situações vivenciadas nas quais sentimentos de indignação afloram ao se perceberem tratados como “diferentes” no cotidiano das suas relações.

Eu vou te falar, quando eu pego o ônibus e me sento mesmo que tenha uma cadeira vaga ao meu lado, ninguém senta. Mas quando alguém em outro lugar se levanta e deixa vago, a pessoa passa por mim e senta por lá. Isso acontece comigo quase todo dia, quase todo dia. (ENT2).

E isso é muito frequente. Não só comigo, com meus amigos, quando nós estamos juntos, cada um reclama. Por exemplo, no ônibus, você está sentado no ônibus, tem um lugar, ninguém senta do seu lado, ninguém, mesmo que tenham outras pessoas negras elas entram no ônibus olham pra você e não sentam. Então isso é algo que me afeta muito. (ENT5).

A exposição dos estudantes dá significados — e remonta — a experiências similares nas quais suas características físicas — cor da pele — são marcadores de diferenças sociais e retoma a discussão de “raça”, já superada pela genética no século XX. Nessa interpretação, o racismo, no século XXI, reconstrói-se baseado na visão essencializada de fatores sociais, histórico-culturais e políticos internalizados da identidade étnico-racial.

Segundo Munanga (2010, p. 177), preconceito e discriminação racial estão na base das sociedades humanas em função do etnocentrismo do “nós” em relação a “outros”; em suas palavras, o “[...] fechamento radical em torno de ‘nós’ leva à intolerância e aos mecanismos de discriminação que degeneram em desigualdades e conflitos sociais”. O conceito de preconceito racial significa o “[...] julgamento negativo e prévio que os membros de uma raça, de uma etnia, de um grupo, de uma religião, ou mesmo de indivíduos constroem em relação aos outros” (MUNANGA, 2010, p. 177). São opiniões verbalizadas introduzidas por mecanismos educativos na cabeça das pessoas ou grupos de pessoas e em relação a classe, religião, gênero, sexo, idade, nacionalidade, “raça”, etnia, cultura, língua etc. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 181; MUNANGA, 2010). O relato abaixo demonstra o significado de sentir-se diferente por causa da pigmentação da pele:

Tenho um colega que é estudante em Recife [PE] e falou pra mim assim: “O dia que eu acabar de formar aqui, ao terminar de apresentar o meu trabalho, se eu tiver dinheiro, eu vou chamar táxi para parar na porta da faculdade e eu vou voltar para Guiné-Bissau, porque tem certas coisas que acontece aqui e você fica amarrado”. Por exemplo: muitas vezes, quando você vai pra faculdade e, no trajeto, encontra alguma pessoa no passeio [calçada] com outras características físicas, ao avistar você, a pessoa já muda de posição, volta e só depois continua o seu caminho. (ENT2).

Isso me deixa às vezes muito triste, com vontade de terminar logo e ir embora. Porque é assim: nós não só sofremos discriminação apenas por parte dos brancos, mas até mesmo pelos negros que estão aqui. Bom, eu não sei se é em todo o Brasil, mas aqui em Uberlândia eu reparei que os próprios negros daqui eles mesmos são muito racistas, porque entre eles fazem muita rivalidade uns com os outros, um quer mostrar que é mais do que o outro, que sabe mais do que o outro, e outros nem aceitam mesmo a sua própria cor. Então, isso, isso me magoa demais, mesmo. (ENT5).<sup>55</sup>

Ainda utilizando o aporte teórico de Munanga (2006, p. 182), discriminação racial e preconceito racial se aproximam e se confundem na ideologia do racismo e o preconceito contém em si a discriminação. Na transcrição a seguir, a discriminação racial acontece por ter sido negada igualdade de tratamento ao diferente (o estudante guineense), e o julgamento prévio foi transformado em ação concreta e/ou comportamento observável. Um dos entrevistados cita a discriminação racial que sente em sala de aula:

Por exemplo, às vezes dá para perceber na sala de aulas pessoas a conversar sobre você. Você vê que é sobre a sua pessoa, elas ficam cochichando com a outra, mesmo você olhando para elas. Isso no meu país dá guerra. As pessoas vão brigar e muito. Ninguém não vai admitir isso, se alguém quiser dizer alguma coisa sobre ela, diz pra ela, vai direto, seja sincero, entendeu? Não precisa ficar cochichando com o outro, ainda mais a pessoa sabendo que a pessoa a certa distância não pode ouvir, mas só de olhar já deu pra entender que essa pessoa está a falar é de você e não está a falar bem. No meu país, você vai lá e tira satisfação na hora. Aqui quando acontece comigo, eu nem ligo, eu deixo pra lá, porque se eu for tirar satisfação, vai dar uma confusão e, talvez por causa dessa confusão eu possa ser mandada de volta. Então, por isso, nós evitamos muita coisa, com medo de nos mandarem de volta. (ENT5).

---

<sup>55</sup> As relações raciais entre os negros brasileiros podem constituir objeto de estudos posteriores.

Na percepção de outro estudante:

Mesmo no restaurante universitário [RU] isso acontece com a gente: você chega, senta-se a uma mesa, o outro lugar vai ficar vazio, pode crê. Você entra no RU, fica sentado, esperando, observando, só quando outros estudantes africanos chegam tal é que tudo acontece e você tem alguém para conversar. (ENT2).

A discriminação acontece, também, em forma de piadas, brincadeiras, provérbios de mau-gosto etc. baseados em estereótipos raciais comuns ao senso brasileiro (MUNANGA, 2006). No caso de um entrevistado, ficou evidente: “Aqui tem muito negro daqui, mas o que eu acho: se você quer conversar com uma pessoa que não é africano, mesmo negro, ele fica fugindo de você, e vai ficar, está ‘zoando’ [fazendo piada, tirando sarro] você” (ENT4).

Ainda que os relatos dos estudantes demonstrem o preconceito/a discriminação social por outro lado, também foi registrada a não percepção dessa incidência, o que pode ser creditado à discriminação sutil e camuflada presentes em forma de relações raciais amáveis e cordiais engendradas na ideologia de democracia racial brasileira:

Bom, eu acho que esse negócio de preconceito, na verdade, não faz sentido porque hoje em dia estamos num outro mundo, porque aqui esse negócio de dizer branco, preto, eu acho enquanto humanidade, quando a gente fala enquanto gênero humano, tanto branco como preto têm a mesma qualidade. E não faz sentido, por exemplo, esse negócio de preconceito, porque todos vocês são brasileiros, então não faz sentido. Eu acho que isso ainda tem muito a ver com outra coisa, esse negócio de preconceito [...], é como quando a gente fala de espécie de galinha, assim, sabe, porque enquanto humano, é quase a mesma espécie. Se tiver preconceito racial no Brasil, eu não senti ainda. (ENT3).

Além das configurações identitárias elaboradas neste capítulo, outras considerações teóricas sobre sociabilidade permitem percorrer mecanismos de interação social dos estudantes guineenses em mobilidade estudantil.



### 3

## *Experiências de sociabilidade e redes sociais*

**T**ema importante para entender a vida social e como os indivíduos se relacionam, a sociabilidade humana depende da dinâmica social e do momento histórico-político e cultural da sociedade, os quais passam por processos constantes de transformação. As mudanças permeiam o indivíduo, a sua capacidade de perceber e refletir sobre sua situação no mundo e a forma de interpretar o lugar que ele ocupa, conduzindo-o a reinterpretar o significado do passado e as possibilidades futuras. Como explica José Maurício Domingues (2001, p. 36), o sujeito pode ser capaz de refletir sobre os rumos de sua vida social, o que lhe permite pensar na diversidade de formas de interação e as relações sociais como “construções abertas à intervenção dos sujeitos”, isto é, como processos contínuos, antagônicos ou integradores. O peso dos valores, das regras e normas e das relações de poder delimita essas construções e ajudam a manter estados cristalizados de relacionamento. As motivações e os objetivos estabelecidos pelo indivíduo são características da constituição de laços de sociabilidade.

Este capítulo reflete sobre as relações de reciprocidade, a construção de redes de sociabilidade e as trocas que se estabelecem durante o deslocamento temporário de estudantes de graduação na situação de mobilidade acadêmica internacional —

entendo a sociabilidade entre os indivíduos como algo não fixo, instável. Isso tendo em vista duas indagações: como se processa o “jogo” das interações entre os estudantes guineenses no espaço da UFU/Uberlândia? Qual é a forma de sociabilidade estabelecida? A reflexão se empenha em desvendar, na pluralidade dos entrevistados, tanto os aspectos múltiplos que compõem as experiências vivenciadas na construção e reconstrução das relações sociais na realidade em que se inserem quanto à forma de sociabilidade estabelecida.

### **3.1 A vida em sociedade**

Na conformação da sociabilidade humana, esse termo se associa à natureza essencial do ser humano, à sua capacidade de viver em sociedade. Tema caro a autores como Giddens, Tönnies, Simmel, Baechler, Castells, Weber, Orlando de Miranda e Robert Park, uns atribuem à sociabilidade a capacidade de estabelecer vínculos e formar grupos; outros a entendem como forma associativa em geral (festas, jogos, encontros etc.) na qual os seres humanos através de relações amáveis buscam o relacionamento com seus semelhantes.

No caso em estudo, com base na subjetividade do universo pesquisado, considero que a interlocução com a perspectiva teórica de Simmel (1983a; 1983b; 1983c; 1998a; 1998b; 2005; 2006; 2009) oferece elementos para entender a forma de sociabilidade, as interações sociais, os sentidos de ser e estar no grupo, o significado da proximidade e do distanciamento estabelecidos na transitoriedade e efemeridade das relações sociais de indivíduos em deslocamento temporário. Tendo em vista o caráter processual das interações entre os indivíduos, outro ponto importante para a pesquisa subjacente a esta dissertação deriva das reflexões de Jean Baechler (1995) na compreensão do fenômeno da sociabilidade. Esse autor evidencia, na conformação dos grupos, a capacidade dos indivíduos de estabelecer conexões e formar redes de relações. À parte esses dois autores, a abordagem sociológica ora efetuada nesta dissertação não pretendeu explorar reflexões de outros teóricos, mas sim buscar nexos complementares e úteis ao debate aqui proposto.

### 3.2 Dialogando com Georg Simmel

Observador do meio social onde vivia, Georg Simmel se destaca como teórico importante para compreender as formas sociais e as manifestações relativas à modernidade. Aponta a sociologia como ciência empírica e cujo campo ou objeto deve ser a multiplicidade de interações. A sua obra examina os princípios organizativos de estruturação da sociedade, porém seu foco centra-se não só no indivíduo e na sociedade; ou seja, seu interesse se conforma — observa Evaristo Moraes Filho (1983) — à interação entre o socialmente produzido pelos indivíduos em suas relações e vivências.

Com efeito, para Simmel (1983a), o social engloba um conjunto de relações estabelecidas em nível microssociológico. Ele não só vê a sociedade condicionada às interações estáveis e duradouras de formas expressas como Estado, família, associações, corporações, classes etc.; também considera a existência de inúmeras formas de relações passageiras, espontâneas, formais ou informais supostamente insignificantes cujo efeito mediador dessas manifestações da vida social define e sustenta — *mais que tudo* — a sociedade assim como a conhecemos. Nessa direção, “[...] as interações por possuírem dinâmicas próprias, ou seja, em si mesmas e produzirem significados próprios, para além dos conteúdos pessoais e subjetivos [que contém], formam a base das sociedades humanas” (SIMMEL, 1983a, p. 60).

Dessa forma,

A sociedade existe onde quer que vários indivíduos entrem em interação. Esta ação recíproca se produz sempre por determinados instintos [...] ou para determinados fins. Instintos eróticos, religiosos ou simplesmente sociais; fins de defesa ou de ataque, de jogo ou de ganho, de ajuda ou de instrução, estes e infinitos outros fazem com que o homem se encontre num estado de convivência com outros homens, com ações a favor deles, em conjunto com eles, contra eles, em correlação de circunstâncias com eles. Numa palavra, que exerça sobre eles e por sua vez as receba deles. Essas interações significam que os indivíduos, nos quais se encontram aqueles instintos e fins, foram por eles levados a unir-se, convertendo-se em uma unidade, numa “sociedade”. Pois unidade em sentido empírico nada mais é do que interação de elementos. (SIMMEL, 1983a, p. 60).

Simmel (2006, p. 8) enfatiza as inter-relações dos indivíduos numa cadeia relacional da vida social: os indivíduos se ligam uns aos outros pela influência e por condicionamentos recíprocos de uns sobre os outros; e “[...] a sociedade nada mais é que um conjunto de interações”

construído com base em relações sociais mínimas em movimento contínuo direcionadas umas às outras, portadoras de sentidos atribuídos a elas. Conforme Moraes Filho (1983, p. 20), em Simmel a sociedade só é possível pelas interações resultantes de “[...] processos psíquicos, intermentais, cujos suportes, como sujeitos da ação, são os indivíduos, suas consciências, a totalidade de sua vida psíquica”; logo, as interações constituem modalidades de coexistência estabelecidas entre sujeitos que estariam constantemente se relacionando.<sup>56</sup>

Leopoldo Waizbort (2000, p. 87, 94) faz uma reflexão que ajuda a compreender o conceito de sociedade elaborado por Simmel. Ao afirmar que “[...] é a consciência da sociedade que faz dela sociedade”, destaca no pensamento do sociólogo francês a existência da sociedade em geral a partir de interações sociais e na ocorrência de tomada de consciência dessa interação por parte dos atores sociais quando em correlação com uns e contra outros. Ele pondera que em Simmel “[...] tudo está em relação com tudo, [...] tudo está em movimento, tudo é processo. [...] e de relação em relação o mundo torna-se um mundo de relações” conscientes e produtoras de unidades influenciadas e influenciadoras do ordenamento da sociedade e numa confluência de ligações. Um processo sempre em curso; fios que se enredam e se encadeiam incessantemente na tessitura social. Cada manifestação da vida social sustenta outra, ao mesmo tempo a define.

Ao analisar os fenômenos sociais, Simmel concebe uma sociologia formal de manifestação da vida social perante a impossibilidade de apreender a multiplicidade e complexidade das experiências. Na sua abordagem, os indivíduos estão situados em “pontos dos cruzamentos dos círculos sociais”, nos quais estabelecem e concretizam relações interdependentes, processo denominado pelo autor de *Vergellschaftung* (socialização) e traduzido pelo termo sociação por estudiosos norte-americanos (MORAES FILHO, 1983).

A sociação é, portanto, a forma (que se realiza de inúmeras maneiras distintas) na qual os indivíduos, em razão de seus interesses — sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, movidos pela capacidade ou teologicamente determinados —, se desenvolvem conjuntamente em direção a uma unidade no seio da qual esses interesses se realizam. Esses interesses formam a base da sociedade humana. (SIMMEL, 2006, p. 60–1).

A sociação pode ser realizada diversamente por envolver a compatibilidade de ações, embora não constitua necessariamente uma forma social. Ao agruparem e combinarem

---

<sup>56</sup> Para verificar os níveis de interesse (macro e microsociais) da vida social desenvolvidos por Simmel, consultar: Ritzer (2001, p. 317–51).

maneiras diferentes de interagir baseadas em interesses próprios, as pessoas constituem uma unidade. Nesse passo, ao agirem sob impulsos e finalidades determinadas, os indivíduos se influenciam e exercem influências uns sobre os outros; convertem-se numa realidade unitária, na interação entre conteúdo e forma no seio da qual seus interesses se realizam e articulam a sociação<sup>57</sup> (SIMMEL, 1983a, p. 60).

Na interdependência das trocas entre os sujeitos sociais, o conceito de sociação tem como característica fundamental a interação entre forma e conteúdo. Formas puras, ambas funcionam como “tipos ideais”, pois conteúdo e forma na realidade são historicamente inseparáveis e unidos. Um enfoque significativo na estrutura da existência social no pensamento de Simmel é a separação analítica entre conteúdo (matéria ou motivos) das interações, e a forma como ocorrem.<sup>58</sup> Assim,

Em qualquer fenômeno social dado, conteúdos e formas sociais constituem uma realidade unitária. Uma forma social desligada de todo conteúdo não pode ter existência, do mesmo modo que a forma espacial não pode existir sem uma matéria da qual seja forma. Tais são justamente os elementos, inseparáveis na realidade, de cada ser e acontecer sociais: um interesse, um fim, um motivo e uma forma ou maneira de interação entre os indivíduos, pelo qual ou em cuja figura aquele conteúdo alcança a realidade social. (SIMMEL, 1983a, p. 60).

Simmel (2006) destaca como conteúdo ou matéria da sociação não os indivíduos, mas tudo o que neles (portadores concretos e imediatos de toda a realidade histórica) se encontra presente: tudo que se baseia em impulsos, motivações e finalidades determinadas, tais como instinto, interesse, tendências, paixões, desejos, afeições etc., capazes de originar ação sobre outros ou receber os efeitos das suas influências. Todavia, o conteúdo por si só, as motivações, quando isolados, não são de natureza social nem fazem sentido à interação. Simmel (2006, p. 54) cita como exemplo “[...] a fome, o amor, o trabalho, a religiosidade, a técnica, as funções ou resultados da inteligência”; apenas quando os sujeitos sociais saem da individualidade e interagem, buscando certas finalidades — e para tanto desenvolvem formas

---

<sup>57</sup> Na estruturação do social, a interação é constituída por motivações, impulsos, diretrizes, interesses e geram a sociação pela forma que essas motivações assumem (MORAES FILHO, 1983, p. 22).

<sup>58</sup> Tipos ideais: utopia conceitual no sentido weberiano, cf: Vandenberghe (2005, p. 84). Segundo Moraes Filho (1883, p. 21), as formas puras nunca podem ser encontradas na história: à semelhança dos tipos ideais de Weber, são elaboradas pela mente através da exacerbação de características selecionadas nos dados concretos.

específicas de colaboração e cooperação, formas de “[...] estar com o outro e ser para o outro” —, essas motivações se transformam em fatores de sociação.<sup>59</sup>

Segundo Frédéric Vandenberghe (2005, p. 61), em toda a sua obra Simmel enuncia que tanto os princípios que estruturam o mundo como as suas dimensões só podem se tornar objetos possíveis da experiência pela estruturação ou constituição de uma ou várias formas de entendimento. A forma opera como um sistema de classificação ou uma janela conceitual (ainda que provisória) que, ao mesmo tempo, unifica e reorganiza a multiplicidade do real, de tal maneira que este, ou apenas um fragmento deste, possa ser captado estruturadamente. Através da forma, os conteúdos sensíveis constituem uma unidade na pluralidade de mundos que modelam a sociedade.

Em síntese, ao postular a ideia da forma como determinação mútua e interação dos elementos da sociação aplicável a todo e qualquer conteúdo, na perspectiva de Simmel (1983a, p. 60–5; 1983c, p. 166), a sociação é a unidade constituída pelos indivíduos, é a forma manifestada de inúmeras maneiras, na qual eles realizam seus interesses e “[...] só começa a existir quando a coexistência isolada dos indivíduos adota formas determinadas de cooperação e de colaboração, que caem sob o conceito geral de interação [...]. É a maneira que esses conteúdos ‘alcançam’ a realidade social”.

De acordo com Waizbort (2000, p. 21), “[...] a ‘forma’ do procedimento vale tanto ou mais que o ‘conteúdo’ a que se chega: pois este só é de um determinado modo enquanto resultado de um procedimento: fosse de outro modo ele poderia ser diferente”. Nesse sentido, Simmel aponta a ideia básica de que os conteúdos engendrados por motivações diferentes e interesses individuais produzem padrões de interação adequados ao jogo da vida social.

Para Simmel (2006, p. 168), nos conteúdos, alguns padrões que originalmente tinham um propósito ao transitar em um dado espaço social adquirem formas específicas que se afastam do construto inicial e passam a operar por conta própria, livres em si e por si mesmos. Inseparáveis dos objetos que os criaram, servem apenas ao seu próprio funcionamento ou realização. Dessa maneira, tomam “[...] das realidades da vida, [...] apenas o que podem adaptar à sua própria natureza, apenas o que podem absorver em sua existência autônoma”.

Portanto:

---

<sup>59</sup> Há quem diga que, à parte os interesses e as necessidades que levam à interação, “As formas de sociação são, também, constituídas por um anseio e contentamento de estar socializado justamente pelo valor da concepção de sociedade em si” (FERREIRA, 2014, s. p.).

A sociedade propriamente dita é o estar com um outro, para um outro, contra um outro que, através do veículo dos impulsos ou dos propósitos, forma e desenvolve os conteúdos e os interesses materiais ou individuais. As formas nas quais resulta esse processo ganham vida própria. São liberadas de todos os laços com os conteúdos; existem por si mesmas e pelo fascínio que difundem pela própria liberação destes laços. É isto precisamente o fenômeno a que chamamos sociabilidade. (SIMMEL, 1983c, p. 168).

Na pesquisa que esta dissertação materializa, a sociabilidade é o eixo central para entender as relações sociais estabelecidas pelos estudantes guineenses. Na perspectiva de Simmel, o fenômeno resulta de condições características, gestadas pela combinação de diversas interações e viabilizadas por indivíduos e grupos sociais.

### 3.2.1 *Sociabilidade em Simmel*

Ao adentrar o fenômeno da sociabilidade, Simmel destaca, além dos conteúdos pessoais e subjetivos que fundamentam a essência do social, a existência de interesses e necessidades específicas com uma dinâmica e um significado capazes de proporcionar ao ser humano uma relação de convívio, um momento de estar em correlação com outro e contra o outro. Nas palavras do autor, “[...] o impulso de sociabilidade extrai das realidades da vida social o puro processo de sociação como um valor apreciado, e através disso constitui a sociabilidade no sentido estrito da palavra [...]”. Cabe ressaltar que em Simmel sociabilidade e sociação se diferem: a sociabilidade é uma das formas específicas do processo geral da sociação (SIMMEL, 1983c, p. 169).

Simmel (1983c, p. 170) demonstra a natureza democrática da estrutura da sociabilidade ao se reportar ao axioma de Kant de que “[...] cada indivíduo deve gozar de liberdade em extensão compatível com a liberdade de todos os outros indivíduos”. No pressuposto de que cada indivíduo deveria dar o máximo de valores sociais compatíveis com o máximo de valores que ele mesmo recebe, no mundo da sociabilidade, os conteúdos dos arranjos sociais artificialmente construídos estipulam condutas a serem seguidas e estabelecem uma relação formal que requer amabilidade, refinamento, cordialidade, harmonia e equilíbrio.

A sociabilidade pensada por Simmel envolve o sentido do tato necessário à manutenção da reciprocidade de elementos, uma espécie de jogo no qual os participantes “fazem de conta” a fim de manter relações amáveis e cordiais. O autor afirma que, sem outro propósito ou interesse além da interação por si mesma, na construção da sociabilidade as subjetividades não devem ser valoradas individualmente e os atores sociais devem atuar como se fossem iguais. Assim, o indivíduo só pode encontrar satisfação em igual proporção à

satisfação que o outro pode ter, *e o instante da sociação* acontece pelo prazer *de uma relação que não visa nada mais além da relação*.

Diante desse quadro, a reflexão proposta por Simmel (2006, p. 66–7) concebe a estrutura da sociabilidade como uma forma bastante peculiar na qual

[...] não entram o que as personalidades possuem em termos de significações objetivas, significações que têm seu centro fora do círculo de ação: riqueza, posição social, erudição, fama, capacidades excepcionais e méritos individuais não desempenham qualquer papel na sociabilidade. [...] O mesmo se dá com o que há de mais puro e profundo na personalidade: tudo o que representa de mais pessoal na vida, no caráter, no humor, no destino, não tem qualquer lugar nos limites da sociabilidade. É *uma falta de tato* — porque contradiz os momentos aqui exclusivamente dominantes de efeitos “mútuos” — levar para a sociabilidade bons e maus humores meramente pessoais, excitações e depressões, a luz e a obscuridade da vida profunda. Mesmo no que há de mais superficial ocorre essa exclusão da personalidade. (Grifo meu).

Como se lê, a sociabilidade constitui um espaço ideal, uma forma de agregar as ações humanas na qual o sentido do tato conduz a uma função autorreguladora na dinâmica das relações cotidianas e nos papéis desempenhados. Exige estratégias nos fluxos inter-relacionais, limitando os impulsos individuais, e envolve um nível de afinidade que independe da posição/função e das correlações de poder do indivíduo no interior da estrutura social. No momento da inter-relação, os participantes se desapegam das suas subjetividades individuais e se satisfazem constituindo laços que contêm em si a sua razão de ser como capacidade de edificação do socialmente construído (SIMMEL, 2006; WAIZBORT, 2000). Noutras palavras, “Todo tipo específico de sociabilidade”, quando assume significado e consistência, atribui importância à sua forma de apresentação, e esta possibilita a interação. “Com o estabelecimento da forma, a sociabilidade passa a adquirir caráter de realidade e atribui sentido simbólico aos participantes da vida social” (FERREIRA, 2014, s. p.).

Nesse prisma, durante o trabalho de campo, ao observar as conversas descompromissadas entre os discentes africanos oriundos da Guiné-Bissau, após as refeições nos espaços que circundam o restaurante universitário da UFU, percebi uma equivalência de trocas entre os participantes e um entrelaçamento de “tatos sociais”, que, conforme Simmel (2006), envolvem a possibilidade de suspensão momentânea das coerções sociais e das preocupações vivenciadas no cotidiano. Essa percepção se apoia teoricamente na visão dialética da sociabilidade elaborada pelo autor. Por não conter qualquer finalidade objetiva, os participantes do “jogo social” compartilham das formas sociais reconhecíveis e



predominantes, cujos papéis são diretrizes das suas ações. O sucesso do momento sociável depende *inteiramente* das personalidades envolvidas; por consequência, também o processo de sociabilidade depende das pessoas que se encontram numa reunião social.

Toda sociabilidade é um símbolo da vida quando esta surge no fluxo de um jogo prazeroso e fácil. Porém, é justamente um símbolo da vida cuja imagem se modifica até o ponto em que a distância em relação à vida o exige. Da mesma maneira, para não se mostrar vazia e mentirosa, a arte mais livre, fantástica e distante da cópia de qualquer realidade se nutre de uma relação profunda e fiel com a realidade. (SIMMEL, 2006, p. 80).

Ao pensar o conceito de sociabilidade como forma lúdica arquetípica de toda a socialização humana, Simmel considera a interação social como expressão mais pura quando acompanhada por um sentimento de estar socialmente socializado, apenas pelo valor conceitual da sociedade em si. “‘O impulso da sociabilidade’, em sua pura atividade, se desvencilha das realidades da vida social e do mero processo de sociação como valor e como felicidade, e constitui assim o que chamamos de ‘sociabilidade’ em sentido rigoroso” (SIMMEL, 2006, p. 64).

Simmel (2006) aponta as relações como rápidas e efêmeras, contínuas em permanente processo de construção e desconstrução, nas quais as inúmeras formas e os modos de interação interdependentes dos seres humanos concretizam a sociedade, ao se movimentarem por entre as amplas formações sociais. A sociabilidade resulta do “jogo” das formas de interação da sociedade. No tocante ao conteúdo, a conversação é uma modalidade importante de interação e a forma mais genérica para tudo aquilo que os seres humanos têm em comum. O autor faz uma distinção entre a conversa sociável – cujo conteúdo não é precisamente o propósito, mas sim o meio pelo qual o vínculo social se mantém enquanto forma – e a conversa estabelecida na seriedade da vida:

A sociabilidade abstrai essas formas — que giram em torno de si mesmas — e lhes fornece corpos de sombra. A extensão em que se consegue esse objetivo torna-se evidente, afinal, na *conversação*, o veículo mais genérico para tudo aquilo que os homens têm em comum. O ponto decisivo pode ser apresentado aqui pelo destaque de uma experiência muito trivial: na seriedade da vida, as pessoas conversam por causa de algum conteúdo que querem comunicar ou sobre o qual querem se entender [a arte da conversação], enquanto que numa reunião social, conversam por conversar. [...] o assunto é o meio indispensável para a viva troca de palavras revelar seus encantos. (SIMMEL, 1983c, p. 176; grifo do autor).

A comunicação verbal descomprometida, fluída; o conversar “por conversar”, como dito por alguns entrevistados, denota um padrão de sociabilidade elaborado por relações construídas em torno da conversação sociável como forma de interação. Tendência esta correlacionada à linha de raciocínio de Simmel (2006; 1983c) e ao que caracteriza o restaurante universitário como espaço importante de sociabilidade.<sup>60</sup>

Porque nós temos um hábito lá [na Guiné-Bissau] de sempre, o que normalmente lá é mais à tarde, assim à tardinha, por volta das 18h. Depois que todo mundo já chegou da escola, cada um fez o seu serviço, todo em casa, se tinha de limpar a casa, arrumar, ir pra aula, voltar. Esse momento é de realmente relaxar um pouco a mente antes de voltar de novo para casa estudar, jantar, porque o nosso jantar é entre 8 e 9h [da noite]. Só que aqui é mais cedo, então isso foi uma coisa que tivemos que nos habituar também, a jantar mais cedo. Mas nos encontramos no restaurante universitário, *após as refeições para conversar*. (ENT5, grifo meu).

Procuro uma conversa amigável e converso com qualquer aluno que se dirija a mim. Também procuro não dar respostas duras e manter uma convivência amigável. Tento me dar bem com todos, respeitá-los, e nas brincadeiras não ferir a integridade do grupo. (ENT1).

[...] nos encontramos às vezes para conversar, trocar ideias e nos divertir. (QT8).

Esses trechos dos relatos revelam não só posicionamentos, mas também a efemeridade das relações e um vínculo social cujo conteúdo não é o propósito. O zelo consciente dos respondentes marca, nas ações de reciprocidade, a aplicação de regras de amabilidade e etiqueta voltadas à não exacerbação das individualidades a serviço da pura forma sociável. Conforme Simmel (2006), a sociabilidade propõe a necessidade de certa equivalência entre as partes; e penso que no caso em estudo a procedência, a cultura, o distanciamento da família, as dificuldades socioeconômicas e o estar em território estrangeiro podem se constituir em elementos que conferem igualdade aos estudantes africanos, uma forma de evitar divergências no cotidiano das suas relações e propiciar a cada indivíduo agir como se o outro fosse igual.

Cabe frisar que Simmel (2006) traz à discussão da sociabilidade conteúdos que em seu sentido imediato não são de natureza social — fome, trabalho, amor etc. —, mas que podem vir a se tornar socialmente importantes como meio de ligação entre indivíduos. Essa situação se exemplifica na trivialidade dos atos de comer e beber — função orgânica imprescindível,

---

<sup>60</sup> Simmel compreende espaço de sociabilidade como espaço de interação de indivíduos que se agrupam em torno de interesses comuns, “[...] estabelecem valores e conhecimentos, consolidam relacionamentos e processos identitários, permitindo aos indivíduos posicionarem-se diante de si mesmos e da sociedade”. Cf. Fantinel, L. et al. (2012, p. 51–74).

individual e às vezes vazia de conteúdos. A naturalidade da necessidade biológica pode ser superada e se transformar em elementos de socialização quando pessoas que não partilham interesses específicos se encontram para uma refeição e desenvolvem formas de estar com o outro e ser para o outro e, assim, praticam a sociabilidade.<sup>61</sup>

O significado sociológico dado por Simmel ao instante social da refeição é reproduzido pelo conjunto dos jovens africanos independentemente das suas nacionalidades. Em geral, ao longo da realização da pesquisa foi percebida a importância *do estar juntos* durante as refeições e a manutenção de um espaço de identificação comum. Os estudantes guineenses poucas vezes chegam sozinhos ao restaurante universitário; e, seja para o almoço ou jantar, sempre se reúnem no mesmo espaço físico — em geral, compartilham o mesmo grupo de mesas — e interagem intensamente com os indivíduos do mesmo continente. O crioulo é a língua usada com frequência no cotidiano dessas interações, mesmo com a presença de sujeitos de outras nacionalidades. Por vezes, a conversa se dá em língua portuguesa, principalmente quando estão presentes estudantes africanos que não se expressam regularmente em crioulo, ou, em conversas com brasileiros. Um estudante guineense afirmou:

Bom, eu vou falar uma coisa: assim, quando uma pessoa senta lá no RU [restaurante universitário], todo mundo vai querer sentar, é isso, só por participar, conversar. Também, se você está, vamos supor, com dois guineenses, um cabo-verdiano e um congolense e um angolano, você não vai falar crioulo, fala português. (ENT4).

Vale salientar que, embora o estudante recorra ao argumento acima exposto, no trabalho em campo — durante as observações de numerosos encontros nos espaços sociais, quando destes participavam mais de um estudante guineense e um ou mais indivíduos que não se comunicavam em crioulo —, mesmo assim, o diálogo se estabelecia entremeado pela língua africana, o que dificultava o entendimento entre todos; no entanto, de certa maneira esses momentos permitiam ao estudante africano reafirmar sua identidade.

Na entrevista com a professora doutora Raquel Santini Leandro Rade, diretora da divisão de relações internacionais e institucionais da UFU, ela asseverou que, como os guineenses — e discentes de outras nacionalidades africanas — comunicam-se preferencialmente em línguas africanas nos momentos de inter-relação, isso impôs

---

<sup>61</sup> Sobre o ato de comer e beber no pensamento simmeliano, consultar: Simmel (2004, p. 15–166).

dificuldades no relacionamento, como lhe relataram estudantes brasileiros. A limitação de escopo da pesquisa aqui descrita impede uma averiguação aprofundada dessa questão.

A perspectiva sociológica de Simmel é uma “sociologia dos processos”. O enfoque da realidade social em diferentes inter-relações atribui à sua análise um aspecto dialético multicausal e integrador de fatos e valores. Ao rejeitar a ideia de que há fronteiras nítidas entre os fenômenos sociais, Simmel enfatiza as relações sociais presentes, passadas ou futuras e demonstra uma preocupação com as contraditórias características da modernidade, as quais aborda empiricamente numa diversidade de configurações sociais: conflito, aventura, estrangeiro, moda, refeição, dinheiro, segredo, preguiça, fidelidade, dentre outros (RITZER, 2001, p. 322, tradução minha).<sup>62</sup>

A multiplicidade dos ensaios de Simmel (2006) revela seu esforço intelectual em desvendar a totalidade e retratar a sociedade no contexto da época em que vivia. Esse autor — cabe reiterar — entende a sociabilidade como “jogo social”, mediado por interesses e necessidades específicas.

Claudia Barcellos Rezende (2001, p. 168) observa que nem sempre a sociabilidade alcança a equivalência e o desinteresse apontados por Simmel; pelo contrário, traços subjetivos e interesses podem estar presentes; por isso, “[...], embora a sociabilidade implique uma associação prazerosa em si mesma, isso não anula a possibilidade de que, mesmo dentro de certos estilos de sociabilidade, afirmem-se diferenças ou até surjam conflitos entre as pessoas”. Nessa lógica, a complementaridade do conceito da sociabilidade humana se mostra como fundamental, sobretudo em associação com a noção de redes em Baechler (1995). Ela permite delinear a força dos laços tecidos nos espaços de convivência e a sociabilidade dos estudantes guineenses em mobilidade acadêmica na UFU.

### 3.3 Apontamentos da vida social em Jean Baechler

#### *Como se conformam as redes de sociabilidade do grupo em estudo?*

Fenômeno inerente às relações de interação humana, a sociabilidade abrange o modo de as pessoas se relacionarem e fazer escolhas em seus círculos sociais; o sentido de pertencimento; as trocas e os comportamentos individuais e coletivos nos espaços de convivência e outros.

---

<sup>62</sup> “Un enfoque dialéctico, es multicausal y multidireccional, integra hechos y valores, rechaza la idea de que hay líneas divisorias tajantes entre los fenómenos sociales, pone énfasis en las relaciones sociales, se fija no sólo en el presente, sino también en el pasado y en el futuro, y está profundamente preocupado tanto por los conflictos como por las contradicciones” (RITZER, 2001, p. 322).

O sociólogo francês Jean Baechler (1995), em *Grupos e sociabilidade*, cita que nos estudos sociológicos a interpretação conceitual do termo sociabilidade é expressa por perspectivas diversificadas: a de Georges Gurvitch (1950) — sociabilidade vinculada ao princípio das relações humanas e à capacidade de estabelecer vínculos que abarquem a formação de grupos; a de Maurice Agulhon (1977) — sociabilidade como forma associativa em geral (festas, jogos, encontros, etc.) na qual os seres humanos, através de relações amáveis, buscam o relacionamento com seus semelhantes; a de Mark Granovetter (1973), Michael Forsé (1981), Alain Degenne (1983) e Claire Bidart (1988) — corrente mais recente de pesquisas —, sociabilidade como designativo de redes que nascem espontaneamente das relações que cada indivíduo mantém com os demais. Segundo Baechler (1995), nessas definições, é inquestionável a criação e ênfase na constituição de laços sociais; daí que ele sugere três modalidades distintas de expressão das aptidões humanas viabilizadoras da vida em sociedade: a sodalidade, a socialidade e, especificamente, a sociabilidade.

A *sodalidade* seria a modalidade mais fácil de ser apreendida; fundamenta-se na capacidade humana de criar grupos sociais como unidade de atividades ante a impossibilidade de alcançar certos objetivos quando o indivíduo se encontra totalmente isolado. Por exemplo, parceiros, casais, equipes esportivas, grupos de pressão, partidos políticos, politeias etc.<sup>63</sup> Esse autor acrescenta que na sodalidade o grupo é “[...] capaz de agir de modo uniforme, embora constituído por indivíduos ou por subgrupos, eles próprios formados por indivíduos” (BAECHLER, 1995, p. 66). Ele aponta ainda, na sociologia dos grupos, três consequências implícitas e decisivas a essa modalidade, a saber: um grupo, independentemente da quantidade de atores sociais que o integrem, tem objetivos relativos à sua natureza, racionalidade própria e estrutura adequada à sua finalidade; os objetivos pessoais dos indivíduos no grupo podem ser comuns ou não aos objetivos do grupo e estão pouco ou muito combinados aos fins da coletividade; um grupo mantém contato e concorrência permanente com outro grupo ou outros grupos e faz parte de formações organizadas que funcionam como grupos de pressão.

Durante a pesquisa, nos espaços sociais compartilhados pelos guineenses, além de brasileiros e africanos, encontram-se estudantes de outras nacionalidades. Mas não foi possível identificar e /ou quantificar os grupos que constituem essa população. Busquei apreender, nas relações de proximidade e distanciamento, a construção da interação social entre os entrevistados, seu grupo e os outros indivíduos em geral.

---

<sup>63</sup> Baechler (1995, p. 66–77) detalha o funcionamento da sodalidade existente entre esses grupos.

A *sociabilidade* seria a “[...] capacidade humana de estabelecer redes através das quais as unidades de atividades, individuais ou coletivas fazem circular as informações que exprimem os seus interesses, gostos, paixões, opiniões, vizinhos, públicos, salões, círculos, cortes reais, mercados, classes sociais, civilizações” (BAECHLER, 1995, p. 65–6).<sup>64</sup>

Enfim, a *socialidade* se refere à “[...] capacidade humana de manter coesos os grupos e as redes”, assegurando-lhes que se perpetuem como sociedades. Essa organização social expressa um conjunto de ações de solidariedade social, designado pelo autor como morfologia e caracterizado nas formas sociais de tribo, regime feudal e nação.<sup>65</sup>

Por essa razão,

[...] uma vez deduzidos todos os grupos [...] e todas as redes, subsiste uma certa maneira de manter um todo coeso, a que damos o nome de *cit  *. A cidade (*cit  *)   também uma morfologia, muito diferente em sua essência do que seria uma na  o. [...] Podemos definir uma morfologia como os princípios de coerência e coesão que cimentam os indivíduos e os grupos, permitindo-lhes perpetuar-se como sociedades humanas. [...]. Coerência designaria a dimensão objetiva dos fen  menos, ao passo que coesão procura sublinhar sua dimensão subjetiva, as paixões, as representa  es, os interesses, as delibera  es... que ligam os homens entre si. (BAECHLER, 1995, p. 90–91).

Embora sejam aparentemente formas cristalizadas de constru  o do social, as modalidades *sodalidade* (grupos) e *socialidade* (tribo, na  o) estão submetidas ao dinamismo cultural da perspectiva histórica das sociedades. Baechler (1995, p. 66) salienta que as “[...] três modalidades plausíveis do social são, cada uma em si mesma, suscetíveis de conhecer todos os estados, desde o organizado ao não organizado, do formal ao informal, do institucionalizado ao não institucionalizado, do mediato ao imediato, e assim por diante”. Percebo as rela  es sociais dos estudantes guineenses na UFU como espaços de redes consequentes das rela  es espontâneas desses indivíduos, dentro e fora da institui  o. Esse sentido também se baseia nos argumentos sobre sociabilidade e redes sociais do autor.

---

<sup>64</sup> No item 3.3.1, aprofundo a visão de sociabilidade na perspectiva desse autor.

<sup>65</sup> Sobre socialidade ver: Baechler (1995, p. 89–102); no  nfoque do autor, o termo morfologia foi escolhido de maneira arbitrária para designar a expressão ‘solidariedade social’ definida por Durkheim (BAECHLER, 1995, p. 90).

### 3.3.1 *Sociabilidade e redes sociais*

A sociabilidade é um fenômeno social; e nessa forma de representação do social os laços criados entre os indivíduos se apresentam numa diversidade de objetos categorizados analiticamente por Baechler (1995, p. 77) em três níveis: no primeiro, as relações entre os indivíduos passaram a ser entendidas como “laços mais ou menos sólidos e exclusivos, que cada ator estabelece com outros atores os quais estão também em relação com outros atores e assim por diante”. Essa categoria estaria vinculada à forma espontânea de como cada indivíduo se relaciona entre si e uns com outros.

O segundo nível caracteriza as redes estabelecidas em espaços sociais definidos como opção de encontro dos atores sociais (salões, clubes, cafés, universidades, escolas, etc.), os quais são movidos pelo prazer e interesse de ser sociáveis entre si e com outros. Assim,

[...] a sociabilidade pode traduzir-se em agrupamentos formais e organizados, podendo constituir unidades do ponto de vista jurídico e administrativo, mas cuja finalidade própria é a de propor a seus membros espaços sociais, onde possam alcançar, cada um por si e todos em conjunto, determinados objetivos específicos, o principal deles podendo ser muito simplesmente o prazer de estar juntos. (BAECHLER, 1995, p. 82).

O autor assinala os termos civilidade e rede para compreender a *civilização* como terceira categoria da sociabilidade. A civilidade retrata uma “espécie do gênero sociabilidade”; este, por sua vez, engloba a categoria denominada rede. A civilidade envolve o cumprimento das convenções sociais; as regras de cortesia entre homens e mulheres de uma mesma sociedade. Enquanto o termo rede se refere ao conjunto de laços tecidos entre pessoas. A partir das definições de civilidade e rede, Baechler (1995, p. 88) afirma que a civilização pode ser compreendida como extensão última analítica da sociabilidade, assim, por ser uma “singularidade histórica [...] ela é em si mesma um produto das atividades humanas, uma obra entre atores individuais e coletivos inseridos na história”.

A natureza da civilidade definida por Baechler (1995) se aproxima do sentido restrito de sociabilidade como “forma lúdica da socialização” da análise de Georg Simmel (2006). Ambos apontam que os indivíduos se reúnem não como individualidades, mas apenas pela satisfação da reunião e, portanto, ressaltam o caráter puramente sociável da interação. Todavia, as análises dos dois autores partem de premissas diferenciadas. No olhar de Simmel, a sociabilidade é construída a partir de formas lúdicas genéricas

vivenciadas nos jogos sociais e na arte da conversação, enquanto Baechler constrói o seu argumento com o uso de exemplos históricos dos salões da aristocracia, círculos sociais e cafés.

Outra aproximação entre os dois autores é a singularidade da conversação na sociabilidade humana. As expressões “tento me dar bem com todos” e “conversar por conversar”, já citadas, dão significado à forma de sociabilidade estabelecida entre os estudantes. Forma esta regida por normas que reproduzem o comportamento social esperado nas relações do indivíduo com outros indivíduos e/ou grupos sociais. Esse sentido vai ao encontro do pensamento de Simmel de sociabilidade como processo de interação movido por uma relação que não quer ser nada além da relação.

Baechler (1995, p. 83) também salienta a importância de os indivíduos enquanto atores sociais amenizarem “[...] com tato as asperezas de sua personalidade e os traços extravagantes de seu personagem social [...]” durante as conversas em geral, e propõe a necessidade de desenvolver traços comuns em todos os integrantes do momento sociável; características que “[...] os definem como oriundos de uma ‘determinada sociedade’ [...] e por essa razão [...] a civilidade se baseia na igualdade e até, em certa medida, na identidade dos participantes”.

Nesta dissertação, a construção dos dados empíricos remete à constituição da sociabilidade e das redes sociais dos guineenses na tentativa de desvendar as configurações do universo das suas relações.

A maioria dos pesquisados reside em áreas próximas ao campus universitário e divide a moradia com outros guineenses em função da língua, cultura, despesas e outras afinidades. Além disso, conforme as evidências coletadas, existem diferenças significativas entre morar apenas com guineenses e morar com pessoas de outras nacionalidades. Para evidenciar isso, chamo a atenção para os atributos autorreferenciados como indicativos da imagem que têm de si mesmos em relação ao outro (o não guineense) e os identificam como diferentes. Os significados da preferência de compartilhar a moradia apenas com indivíduos do mesmo país se apresentam elencados no Quadro 7. Alguns aspectos das relações amorosas tornam possível perceber estratégias e significados na realidade dos guineenses. A tabela 3 demonstra a preferência de nacionalidade nessas relações (n=14).



## QUADRO 7

## Justificativas dos estudantes por preferirem morar apenas com guineenses (n=14)

## JUSTIFICATIVAS

A nossa cultura é diferente  
 Ambiente das festas é diferente  
 Os modos de conversar são diferentes  
 Cozinha: a forma de cozinhar é diferente  
 Educação é diferente: brasileiros não respeitam as pessoas mais velhas  
 Liberdade para falar em outras línguas  
 Liberdade de receber qualquer amigo do seu país  
 Mesma língua partilhada  
 Todos colaboram na limpeza  
 Todos colaboram na arrumação da casa  
 Ninguém vai abusar de autoridade dentro da residência  
 Relacionamento mais seguro e de confiança  
 Respeito  
 Sriedade  
 Solidariedade  
 Somos menos individualistas  
 Vestuário: todos compartilham do mesmo estilo

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 3  
Preferência de nacionalidade dos estudantes  
nas relações amorosas

PREFERÊNCIA	N. INDIVÍDUOS*
Somente com guineenses	5
Pessoas de qualquer nacionalidade	8

Legenda: \*NR – não respondeu = 1

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 4  
Restrição dos estudantes quanto a manter  
relações amorosas com brasileiros

RESTRIÇÃO	N. INDIVÍDUOS*
Tenho restrição	1
Não tenho restrição	12

\* Legenda: \*NR – não respondeu = 1

Fonte: Dados da pesquisa.

Em termos de envolvimento amoroso, cinco estudantes afirmaram apenas se relacionar com indivíduos oriundos da Guiné-Bissau. O significado da afirmativa foi expresso em função da afinidade cultural, da amabilidade e fidelidade dos compatriotas; também foi

destacado o hábito do divórcio entre pessoas brasileiras como algo não desejável por alguns. Embora tenham sido levantadas algumas restrições, no computo geral a maioria — doze indivíduos — diz não se contrapor a se relacionar afetivamente com pessoas brasileiras (Tabela 4, n=14).

Além dos encontros no círculo do RU e trocas afetivas, as comunicações sociais dos guineenses acontecem — “quando dá” — em visitas à casa de alguém, nos finais de semanas ou dias livres para bate-papos sobre assuntos políticos, financeiros, educacionais etc. As festas também são ocasiões de lazer e integração — pontos de encontros para celebrar aniversários, outras comemorações e datas especiais como Natal, Dia da África e a Independência de seus países.

[...] nas festas reunimos todos os africanos, é o lugar onde a gente consegue reunir porque aqui, como os campos são separados, então alguns são em Umuarama, outros são aqui no Santa Mônica, então só quando tem essas festas ou final de semana, se der, ou vamos para Santa Mônica e os que estão em Umuarama vem pra Santa Mônica, mas na festa, não importa onde é, todo mundo vai. (ENT5).

A gente convive muito bem, principalmente nas festas, às vezes a gente faz uma festa, tipo uma reunião, a gente se encontra, e nos divertimos “lá de boa”. A gente está brincando... Estas coisas, sabe?! (ENT4)

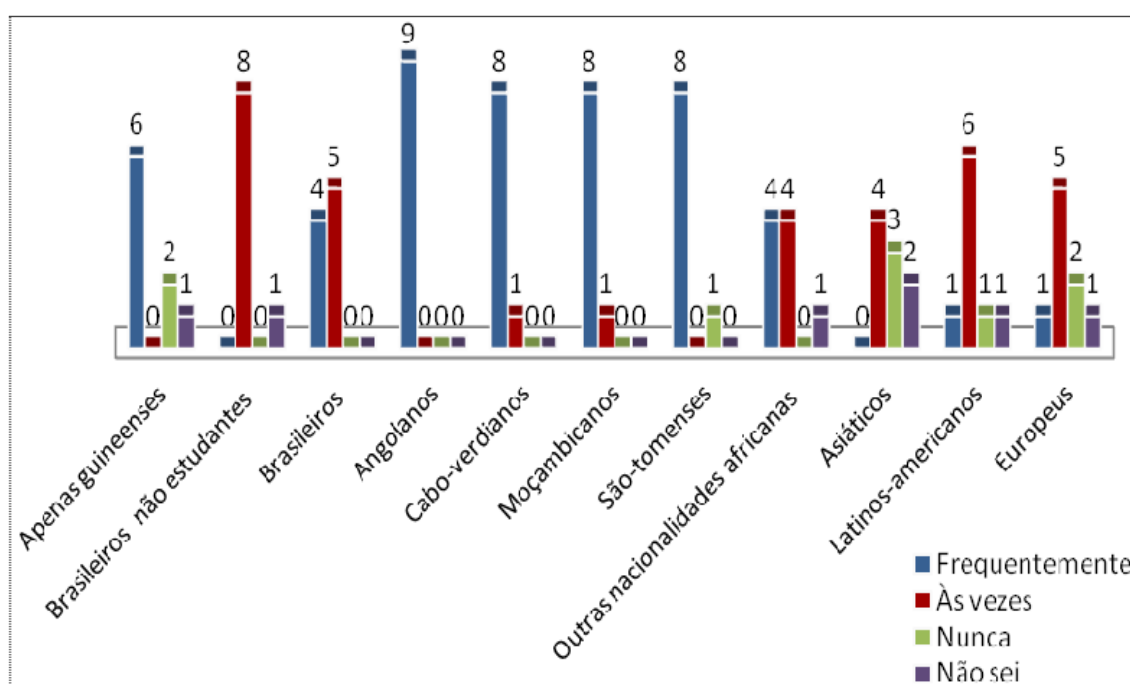


GRÁFICO 3 – Quem participa das festas na percepção dos discentes guineenses  
Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com Carlos Subuhana (2005, p. 132), participar das festas vai além de significar “momentos de descontração [e] o estar perante os compatriotas e amigos não deixa de ser uma forma de superar a saudade”. Aprofundando um pouco a reflexão, na etapa de deslocamento temporário, pensar em *quem participa das festas* pode desvelar as redes de sociabilidade criadas pelos discentes em mobilidade internacional no país de acolhimento. O Gráfico 3 atende à questão: *quem participa das festas*; e as categorias *frequentemente, às vezes, nunca e não sei* são a base para investigar a regularidade das diversas nacionalidades nos espaços de comemoração (n=9).

Nas festas, os guineenses sempre estão presentes e são a maior parte dos participantes. Os dados apontam a presença regular de discentes dos demais Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) — Angola, Cabo-Verde, Moçambique São Tomé e Príncipe — e de outras nacionalidades africanas. Embora em reduzida quantidade, indivíduos brasileiros também compartilham dos momentos de comemoração. Estudantes de outros países da América Latina, europeus e asiáticos às vezes estão presentes.

Na ótica de um dos entrevistados,

[...] De vez em quando a gente faz festa, e participam tanto os brasileiros e africanos de outros países. Estamos aqui em um país diferente, e participam tanto brasileiro, angolano, moçambicano, guineense. (ENT3).

Segundo Subuhana (2005, p. 131) “falar de festas é falar de identidade [...] elas nos revelam com quem [os estudantes] andam [...] e como preservam as tradições do país de origem.” Como pude observar, nas festas as relações de proximidade e conagração entre guineenses são intensas – dançam, se divertem, comem juntos e conversam em suas línguas africanas. Longe de casa, da terra natal, da família e dos amigos, dos cheiros e sabores, partilham saudades, lembranças e o desejo de “estar lá”. Nesses espaços tentam amenizar a falta. A culinária, as músicas africanas, e as danças — típicas das diversas etnias —, presentes nessas festas demarcam as suas identidades culturais. Há poucos brasileiros e não africanos nas festas.<sup>66</sup>

Mourão (2009) trata das implicações do deslocamento temporário de estudantes cabo-verdianos e guineenses no Brasil; e seu tratamento se refere à associação da construção do

---

<sup>66</sup> Também, pude observar nos comportamentos individuais a igualdade de gêneros em relação às tarefas domésticas durante as festas e comemorações. Na limpeza e higiene do local, seja homem ou mulher, todos lavam as louças, limpam e executam tarefas para a manutenção do ambiente.

pertencimento/ideia de nação com a experiência da saudade como sentimento que constrói identidades.

[...] o pertencimento a uma nação refere-se ao sentimento de identidade e identificação com aqueles de quem se descende, com quem se parece no pensar, na aparência, na maneira de falar, de comer, de rezar, de gesticular e a quem se está empaticamente ligado, haja o que houver. (GEERTZ, 2000 apud MOURÃO, 2009, s. p.).

A sociabilidade nos diversos espaços sociais acontece na medida em que os laços sociais são construídos, geram satisfação e propiciam interações para a manutenção da vida social.

### 3.3.2 *Redes sociais*

Conforme Carlos Subuhana (2005), a análise de redes começou a ser objeto de diferentes estudos na década de 1950 e obteve relevância diante do interesse da antropologia pelas sociedades complexas em estudos feitos por James Mitchell (1969; 1974), John Barnes (1972), Norman Whitten e Alvin Wolfe (1973), Ulf Hannerz (1980), dentre outros citados por aquele autor.

Entretanto, segundo Baechler (1995, p. 77), a designação *redes sociais* começou a ser usada na década de 1980, quando as relações entre os indivíduos começaram a ser percebidas como “[...] laços mais ou menos sólidos e exclusivos [...]”, estabelecidos entre os atores sociais, entre e outros, e assim sucessivamente. Nos argumentos teóricos de Alain Degenne (1983, apud BAECHLER, 1995, p. 78), o objeto de estudo das redes sociais deve ser os grupos enquanto atores coletivos “procurando determinar não apenas quais as associações que, numa determinada área, desenvolvem relações entre si, mas sobretudo quais de seus membros pertencem a várias dentre elas e asseguram a continuidade e a realidade da rede”. De um modo geral, o entendimento de rede social caracteriza um conjunto de laços e relações de diversos tipos e de extensão ilimitada, os quais conectam um ator social a outros atores e os vínculos casuais desses outros atores entre si. Para Granovetter (1973, apud BAECHLER, 1995, p. 79–80), os laços sociais podem ser fortes e fracos e o grau de coesão desses vínculos de difícil quantificação recebe a influência de quatro elementos: a) combinação do tempo de duração e o tempo dispensado pelos indivíduos à rede; b) a intensidade emocional que

desperta; c) a intimidade estabelecida entre os atores sociais; d) a troca de favores e serviços prestados pela rede.<sup>67</sup>

Conforme Baechler (1995), na abordagem interpretativa clássica de Granovetter os laços fortes compõem redes menos instáveis, traduzem relações mais estreitas caracterizadas pela intimidade e proximidade e exercem menor interferência nos arranjos da estrutura das redes de sociabilidade. Enquanto os laços fracos, aqueles formados entre indivíduos com ligações menos frequentes e de menor intensidade, seriam pontes para novas conexões e acesso a outros recursos. Consequentemente,

[...] na medida em que estabelece que quanto mais intensos forem os laços numa rede, tanto mais essa rede tende a fechar-se sobre si própria e a dissociar-se de outras redes numa espécie de enquistamento social, e inversamente: a extensão, a flexibilidade, a adaptabilidade das redes são tanto maiores quanto mais se basearem em laços fracos, que permitem esperar que, gradualmente, criem-se pontes capazes de ir muito além do círculo de origem dos laços de sociabilidade. (GRANOVETTER, 1973, apud BAECHLER, 1995, p. 80).

Embora paradoxal, nas redes constituídas por laços fracos há maior diversidade e alcance no potencial de relacionamentos. Os laços fracos são indicativos de redes abertas e heterogêneas com situações mais produtivas e com maior diversidade e alcance de recursos, oportunidades e informações que podem favorecer os seus integrantes. Para Granovetter (1973), os laços sociais auxiliam a identificar e compreender a estrutura de uma determinada rede social; e quanto maior o número de laços maior a densidade da rede e a conexão entre os indivíduos que fazem parte dela. Segundo Costa, Machado e Almeida (1990), a força dos laços corresponde à coesão e a homogeneidade da rede e possibilita a criação de grupos com identidades marcadas e limites estáveis e pode significar o cerceamento das influências de outros grupos e/ou dos próprios contextos sociais.

O formato das redes pode ser mapeado a partir da interrogação: *com quem as pessoas se relacionam?* As respostas abstraídas dos conteúdos da vida revelam interesses, opiniões, afetos, valores etc., e pode ser um indicativo da maneira como ocorrem aproximações ou distanciamentos intragrupos (ou entre grupos) na tessitura social (BAECHLER, 1995). Nesse

---

<sup>67</sup> Aqui se inserem os serviços prestados, na Universidade Federal de Uberlândia, aos estudantes estrangeiros pela Diretoria de Relações Internacionais e Institucionais (DRII); também, as ações, programas e projetos nas áreas de assistência social, pedagogia e saúde mental desenvolvidos na Divisão de Assistência ao Estudante (DIASE), por meio do Setor de Assistência e Orientação Social (SEAOs), Setor de Atendimento Psicológico ao Estudante (SEAPS) e no atendimento pedagógico.

sentido, a percepção dos pesquisados como parte da investigação serve para refletir sobre a dinâmica das ligações estabelecidas nos espaços de convivência da UFU e em outros espaços de lazer da cidade. A partir desse ponto de vista, foi possível delinear a estrutura da rede de integração e a sua influência na produção de sociação coletiva que “geram e permitem a formação e partilha de valores, de representações e tipos de comportamentos” (BAECHLER, 1995, p. 200).

No questionário aplicado aos estudantes, a tentativa de obter informações sobre o conjunto das suas interconexões foi limitada à regularidade da frequência a espaços sociais e/ou atividades desenvolvidas nas horas de lazer, a saber:

- a) bares, choperias e/ou similares;
- b) baladas, festas;
- c) cinemas, teatro, espetáculos de música/dança, exposição de arte, museus, etc.;
- d) ginásios de esportes/estádios de futebol;
- e) prática de esportes/academias de ginástica;
- f) atividades religiosas: cultos, missas etc.

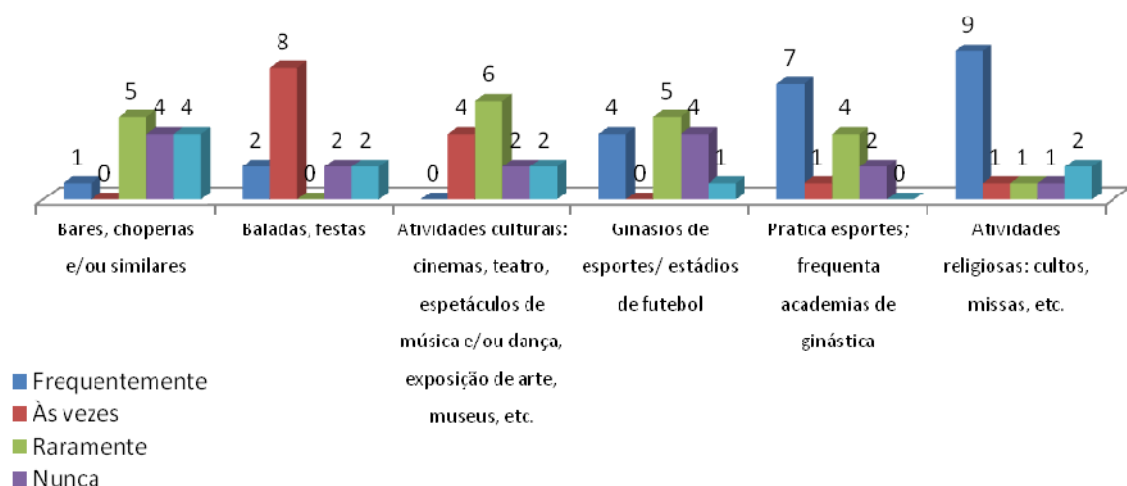


GRÁFICO 4 - Regularidade dos estudantes guineenses em espaços sociais e/ou atividades de lazer

Fonte: dados da pesquisa.

A frequência dos respondentes nesses espaços variou conforme o gráfico 4 (n=14). Os dados apontam as atividades religiosas como opção frequente da maioria dos pesquisados, embora baladas, festas e práticas desportivas também façam parte do cotidiano das suas

interações. Durante as observações foi possível perceber, em algumas ocasiões, estudantes africanos combinando encontros para jogar futebol, participar de festas e outras comemorações. Dessa forma, o quadro 8 expõe situações nas quais os guineenses pesquisados costumam se reunir com estudantes africanos de outras nacionalidades.

**QUADRO 8**  
Situações nas quais os guineenses pesquisados costumam se reunir com estudantes africanos de outras nacionalidades

CATEGORIAS	SITUAÇÕES
<i>Temporais</i>	Descanso no final do semestre Durante as férias No final de semana
<i>Espaciais</i>	Quando nos encontramos na UFU Em reuniões na casa de algum estudante Na universidade Nas festas ou qualquer tipo de diversão; em aniversários Nas festas africanas e de independência de cada país
<i>Atividades</i>	Ajuda no processo de regularização da documentação Para discutir a situação política, financeira e educacional de dos países — seus e o Brasil

Fonte: dados da pesquisa.

As respostas variam em categorias diferentes, tais como temporais, espaciais e atividades. Nos fins de semana, nos descansos de fim de semestre e nas férias, os estudantes podem se reunir para fazer algo. Também se encontram na universidade para festas e outros eventos. Nesse sentido, a sociabilidade entre guineenses e outros africanos é mais intensa dentro da UFU do que em outros espaços. Na perspectiva de Costa, Machado e Almeida (1990, p. 200), quando surgem e se confirmam amizades e a camaradagem na instituição universitária, elas podem contribuir com a ressignificação identitária e o sentimento de pertença “[...] mesmo quando essa identidade não queira ser conformista como modelos institucionais dominantes”. Para o autor, as sintonias individuais e grupais, os objetivos, experiências e acordos implícitos se inter-relacionam e contribuem para constituir as redes de relacionamento social: “Sociabilidade é socialização e contágio”. Por outro lado, segundo o autor, a integração pode ainda ser somada ao “[...] efeito institucional direto, ou seja, ao que decorre da integração na instituição universitária e das aprendizagens de valores, normas e saberes por ela intencionalmente transmitidos e inculcados”.

As relações de reciprocidade e a construção de redes sociais no cotidiano das aulas na universidade e em outros espaços de convivência foi outro ponto de análise na

perspectiva individual dos discentes com seus compatriotas, com brasileiros e com indivíduos de outras nacionalidades. Dentre os nove indivíduos pesquisados nesse contexto, cinco afirmam nunca haver estudado com compatriotas e os que estudam mantêm um bom relacionamento social. Em relação aos brasileiros: na sala de aula cinco guineenses dizem ter um relacionamento bom e quatro o consideram regular; em outros espaços de convivência, um guineense diz ter um relacionamento bom e sete o considera regular. No que se refere a estudar com indivíduos de outras nacionalidades, quatro guineenses nunca o fizeram e o mesmo número afirma que estudam e mantêm um bom relacionamento em sala de aula; para um respondente é regular. Em outros espaços sociais, a maioria (oito) dos guineenses considera o relacionamento bom.

Nos espaços de sociabilidade nos quais se inserem os guineenses da UFU é recorrente a fala que afirma a amizade construída entre eles e africanos de outras nacionalidades. Seus discursos relatam dificuldades nas relações com brasileiros, embora também considerem a possibilidade de aproximações. As justificativas dos estudantes elencadas no Quadro 9, a seguir, ampliam o entendimento dessas interações e são meios de investigação importantes para avaliar formas mais frequentes de sociabilidade dos entrevistados.



## QUADRO 9

## Justificativas dos relacionamentos sociais dos estudantes guineenses em sala de aula e em outros espaços de convivência – Conclusão

EM SALA DE AULA				EM OUTROS ESPAÇOS SOCIAIS		
Nacionalidade	R. social	N. de pessoas	Justificativas	R. social	N. de pessoas	Justificativas
Com estudantes brasileiros	Bom	4	<p>“Por sermos de culturas diferentes.”</p> <p>“Procuo me dar bem com todos que me cumprimentam.”</p> <p>“Porque nos damos muito bem na sala de aula. Estudamos em grupo, o que me facilita aprimorar os meus estudos.”</p> <p>“Muito bom, consigo interagir com todos e fazer amizades com o pessoal da sala.”</p>	Bom	1	Curiosidade de conhecer
	Regular	5	<p>“Porque me dou bem com quase todos na sala, no momento de fazer trabalho faço com um grupo específico.”</p> <p>“De vez em quando me sinto excluída. Brasileiros são falsos, às vezes falam: ‘Oi’!... Outras vezes nem lhe cumprimentam. Não me chamam na hora de fazer trabalho em grupo.”</p> <p>“Não falo com todos, muitos não são simpáticos, e a nossa sala é dividida em grupinhos. Afastam-me na hora de trabalho em grupo às vezes me excluindo. Só chegam quando têm algum interesse atrás.”</p> <p>“Nós só nos encontramos na UFU, não frequento o meio deles e eles não frequentam muito o meu.”</p> <p>“Na sala de aulas são apenas alunos ou colegas, também não estudamos junto como eles fazem entre eles. Quando é trabalho em grupo faço sozinho enquanto eles se juntam entre si, mais isso nunca me preocupou.”</p>	Regular	7	<p>“Muitas das vezes depende da pessoa, alguns só se aproximam para perguntar alguma coisa; outros quando precisam que você faça algo e depois somem.”</p> <p>“Convivência amigável.”</p> <p>“Não sei o porquê!... Alguns têm bom comportamento e outros não.”</p> <p>“Apesar de não ser os meus colegas de sala, converso com eles de boa.”</p> <p>“Não tem confiança e falta aquela amizade forte de convivência. Fazer amizade com brasileiros é muito complicado.”</p> <p>“Não é muito seguro, frequento menos os espaços de convivência com brasileiros; falta de conhecimento.”</p> <p>“Vontades diferentes (a música, a dança, a comida); vestimenta e gostos diferentes.”</p>
				N/Q	1	“Só tive relacionamento com brasileiros e na sala de aula, às vezes faculdade.”

Continua...

... Continuação do Quadro 9

EM SALA DE AULA				EM OUTROS ESPAÇOS SOCIAIS		
Nacionalidade	R. social	N. de pessoas	Justificativas	R. social	N. de pessoas	Justificativas
<i>Com estudantes guineenses</i>	<i>Bom</i>	4	“Mesmos país e língua — crioulo.”  “Falamos a mesma língua, somos do mesmo país, me sinto mais à vontade e fazemos trabalhos juntos.”  “Falamos a língua e estamos na condição de excluídos, não tem como nos separarmos, viemos do mesmo país.”  “Somos da mesma cultura, temos a mesma língua, somos os únicos estrangeiros: temos que nos apoiar.”	<i>Bom</i>	9	“Falamos a mesma língua, somos do mesmo país, me sinto mais à vontade.”  “Mesmas cultura e língua.”
	<i>N/Q</i>	5	“Ainda não tive essa experiência.”			

R. social: relacionamento social; N/Q: não qualificou

Fonte: dados a pesquisa.

Com base nas observações feitas durante a pesquisa e no montante de dados correlacionados com as situações em que os guineenses entrevistados costumam se reunir com estudantes de outras nacionalidades em festas e diversos espaços sociais, foi possível evidenciar os vínculos estruturantes da interação social no deslocamento temporário na UFU. Os dados sugerem a efetivação de vínculos fortes nas relações entre a maioria dos guineenses e entre eles e os demais africanos. De modo genérico, cito os apontamentos de Granovetter (1973, apud BAECHLER, 1995, p. 80) e sua afirmação de que, quanto mais fortes forem os vínculos, mais eles sugerem probabilidades de “fechamento” da rede social. No contexto dos estudantes guineenses, os seus relatos apontam a eficácia de suas interações baseadas em padrões de comportamento, na confiança depositada, nas afinidades socioculturais. Mais que isso, alude ao pensamento de Baechler (1995), para quem, *a priori*, a amplitude, a exclusividade e a densidade da urdidura das redes variam conforme se considerem as redes de parentesco, vizinhança, classe social, trabalho, amizade etc.

### 3.3.2 *Vizinhança*

As reflexões de Simmel — sobre sociabilidade — fomentaram pesquisas sobre a interação em contextos sociais distintos. Suas concepções fizeram dele um precursor na análise da sociabilidade urbana, núcleo central dos estudos desenvolvidos a partir da década de 1920 pela Escola Sociológica de Chicago<sup>68</sup> e que focalizam as dimensões físicas e moral da organização da cidade. Ambas atuam em processos contínuos de interação, influenciando o comportamento, as mudanças, os padrões de relacionamento e de interação dos indivíduos, assim como o próprio indivíduo influencia a organização estrutural e física da cidade (RITZER, 2001, p. 192; 320).

Aluno de Simmel e teórico de maior influência na escola de Chicago — conforme Mário Eufrásio (2002) —, Robert Park (1973) desenvolveu estudos sobre a cidade como organismo social, construído cotidianamente por atores sociais que vivem e convivem nas diversas atividades, criando relações afetivas, laços de sociabilidade e sentimentos de pertença. Nos seus estudos empíricos, Park (1973) analisa a vizinhança como a forma mais simples de associação na vida da cidade — a menor unidade social sem uma organização formal — e vê a proximidade física e social e o contato entre os vizinhos como necessários para desenvolver um sentimento local com base em interesses e conveniências sociais.

A vizinhança é uma unidade social que por sua clara definição de contorno, sua perfeição orgânica interna, suas ações imediatas, pode ser justamente considerada como funcionando à semelhança da mente social [...]. (PARK, 1973, p. 31).

No caso em estudo, as relações dos estudantes com a vizinhança não constituem fator de interação entre os indivíduos. São fluídas e passageiras. O deslocamento temporário, o estar aqui e estar lá pode contribuir para a indiferenciação, assim como as transformações ocorridas no dia a dia da cidade geram oportunidades de os indivíduos dependerem cada vez menos uns dos outros, ocasionando relações cada vez mais casuais e menos estáveis (PARK, 1973, p. 62). Os relatos a seguir dão uma medida dessa possibilidade:

---

<sup>68</sup> Autores como Georg Mead e Robert Park foram referências no contexto dos Estados Unidos. No Brasil, a Escola de Chicago teve forte influência nos estudos de Gilberto Velho (1973).

Conheço apenas o vizinho de [dizer] bom-dia e boa-tarde. (ENT2).

Bom, onde eu moro tem um cara assim lá que mora do lado da minha casa, a gente se fala de vez em quando, mas não é tipo assim, amigo, sabe? A gente se cumprimentava. (ENT3).

Olha, eu moro aqui, em um novo lugar, acabei de me mudar [...]. Mas onde eu morava, eu lidava muito bem com meus vizinhos, eu “me lido” muito bem. (ENT4).

Entretanto, na sociabilidade do cotidiano, os estudantes guineenses que moram mais próximos entre si vivem e convivem com seus iguais. As visitas são regulares. Eles se reúnem uns nas casas dos outros; às vezes aparecem em grupos, sem avisar, para passar o dia: preparar refeições, compartilhar atividades, bater papo e participar de atividades, sobretudo as de lazer.

Na casa onde eu moro, [a] maioria são solteiros, estudantes, e não temos ainda intimidade. Mas é só um que tem internet *wireless*, e ele nos deu a senha, e a gente entra, usa. É muito bom! (ENT1).

Em outro aspecto, quando se compara o desenvolvimento social e econômico entre Brasil e Guiné-Bissau, conforme o pensamento de Park (1973, p. 33), nas grandes cidades a vizinhança tem a tendência de perder muito do significado a ela atribuído nas sociedades mais simples. Ele relaciona os meios de comunicação e de transporte modernos como possibilidade de a pessoa “distribuir sua atenção” e no mesmo “[...] espaço temporal viver em mundos diferentes, numa tendência para destruição [da] permanência e da intimidade [com a] vizinhança” (PARK, 1973, p. 34).

Porque, lá no meu país, nós não temos prédios como aqui. Não temos o hábito de ter o prédio, lá são casas separadas, mas você conhece todo mundo. Por exemplo, num bairro praticamente que vai do portão da UFU até esse outro portão no final, tem várias casas, praticamente naquela rua você vai conhecer todas as pessoas que moram lá e todas as pessoas vão te conhecer, você conversa e se você ficar doente, a maioria vem te visitar, e é assim. Mesmo quando uma pessoa é internada no hospital quase todo o pessoal do bairro vai visitar. Arranjamos tempo para ir até lá, porque se não formos é muito vergonhoso. (ENT5).

Desse modo, na destruição da intimidade abordada por Park (1973), infiro que pode ser incluída a impessoalidade: a atitude *blasé* do cotidiano das grandes cidades, termo conceituado por Simmel como traço marcante do homem metropolitano. Para esse autor, “[...] a metrópole altera os fundamentos sensoriais da vida psíquica” como consequência dos

antagonismos da “intensificação da vida nervosa” e das constantes trocas no ritmo da vida moderna; o caráter blasé seria a “[...] incapacidade [...] de reagir aos novos estímulos com uma energia que lhes seja adequada [...] que já todo o filho [ou toda filha] da grande cidade ostenta, em comparação com as crianças de meios mais pacatos e sem alterações” (SIMMEL, 2009, p. 9).

Como forma de lidar com o bombardeio de estímulos visuais e auditivos, os indivíduos atribulados pelas impressões e sem capacidade de reação direta e emocional encontram dificuldades de adaptação. Não se afetam nem se alteram. Muitas vezes mascaram sentimentos que culminam na indiferença e alta impessoalidade, no “[...] embotamento perante as diferenças das coisas” às quais atribuem um significado de nulidade, em resposta à sensação de vazio gerado pelas impressões sensoriais (SIMMEL, 1976, p. 12; 2009, p. 9).

Outro aspecto que Simmel discute como inerente ao estilo de vida nas grandes cidades é a atitude mental de reserva. Nesse comportamento, os indivíduos, como forma de se protegerem ao lidar com estímulos exteriores, fecham-se no seu círculo de convivência; e com isso produzem um distanciamento das emoções do cotidiano e a desconfiança entre os diferentes atores sociais “que passam por nós em um contato fugaz” (SIMMEL, 2009, p. 6). Nesse sentido, muitas vezes, ao se desconhecem vizinhos de muitos anos ou outros com os quais foram mantidos contatos anteriores, os encontros com esses indivíduos podem ocasionar indiferença, frieza, antipatia e estranheza mútuas; ao contrário do que acontece nas cidades pequenas, onde quase todas as pessoas se conhecem e, quando se encontram, têm uma reação positiva (SIMMEL, 2009, p. 10).<sup>69</sup>

As pessoas aqui são distantes, muito diferentes da Guiné-Bissau, na qual eu conhecia a todos e ia às casas de todas as pessoas da vizinhança [...]. Aqui considero os brasileiros como pessoas que têm muita vontade. Eu vejo que é um povo que tem muita vontade de mostrar o que ele é, e, como é que eu posso dizer: deixa-me ver.... Eu acho que é um povo assim, um pouco acolhedor [...] dentro do que ele pode, dentro do que é o Brasil. Vocês tentam acolher naquilo que vocês são, né? Então, eu acho que eu não posso querer que vocês nos acolhessem da mesma maneira que nós acolhemos. Se fosse lá em Guiné-Bissau, ia ser diferente. Então, pelo fato da cultura ser diferente, nós temos que aceitar esse acolhimento desse jeito, porque essa vossa cultura não podemos mudar pra nossa. (ENT5).

A única coisa que a gente tem é um “oi”, às vezes que nem é sempre. Mas a gente tem aquele “oi” de manhã: “oi, oi”! (ENT2).

---

<sup>69</sup> Sobre a atitude blasé e atitude de reserva, consultar Simmel (1976; 2009).

Esses relatos parecem convergir para a atitude de reserva e a afirmativa de que desconhecer pessoas da vizinhança, ou nem sequer conhecer de vista os vizinhos *de anos* “[...] aos olhos da gente da cidade pequena, nos faz parecer frios e estranhos” (SIMMEL, 1976, p. 17; 18); o que pode resultar em sentimentos de aversão, estranheza e repulsão. Todavia, no pensamento do autor, “[...] o que aparece no estilo metropolitano de vida diretamente como dissociação na realidade é apenas uma das formas elementares de socialização”. Além disso, ao modelarem a realidade por meio de decisões tomadas e atitudes que adotam, as pessoas podem ampliar suas redes de relações tecidas no processo de interação, construindo sua sociabilidade e (re)produzindo capital social.

### 3.4 Capital social

A noção de capital social é importante para compreender aspectos da estrutura social intrínsecos à mobilidade acadêmica dos jovens que buscam qualificação profissional fora do país onde nasceram. Nos estudos sociológicos, a expressão capital social tem merecido interpretações teóricas variadas.<sup>70</sup> Foi Pierre Bourdieu quem introduziu uma conceituação estruturada nas décadas de 70 e 80; desde então, tornou-se um conceito fundamental para as ciências sociais (PORTES, 2000).

Na reflexão dessa dissertação, tal modelo conceitual subsidia as ligações estabelecidas pelos estudantes guineenses em mobilidade com fins estudantis. A rede das suas relações depende fundamentalmente dos “[...] benefícios angariados por virtude da pertença a um grupo” e se baseia em estratégias que tornam a solidariedade possível à criação de capital social (BOURDIEU, 1985, p. 249 apud PORTES, 2000, p. 135).

Bourdieu (2012, p. 67) define capital social como “[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão vinculados a um grupo, por sua vez, constituído por um conjunto de agentes que não só são dotados de propriedades comuns, mas também são unidos por relações permanentes e úteis”. Bourdieu (1985) reintroduz o conceito de capital na teoria sociológica e o considera sob três formas:

- a) capital econômico: relacionado com o trabalho humano acumulado, é convertido em dinheiro/propriedade e endossado nas contas bancárias;

---

<sup>70</sup> Portes (2000), Coleman (1988), C6 (2006), Putnam (2002) e outros refletem sobre o conceito de capital social.

- b) capital cultural: inserido na mente dos indivíduos, refere-se à qualificação educacional (formação e instrução) e lhes confere credenciais e valorização;<sup>71</sup>
- c) capital social: formado por títulos nobiliárquicos, pode ser identificado como representações de pertença, étnico-culturais etc. inseridas nas estruturas sociais.

Na perspectiva do autor, o capital social se insere nas estruturas das relações sociais. Para adquiri-lo, o indivíduo necessita se relacionar com os outros, isto é, com a verdadeira fonte dos benefícios que recebem. Desse modo, as ligações estabelecidas entre atores sociais de diferentes campos se movem e se juntam às formas antes estabelecidas para formar novas redes de relações e, às vezes, conseguir mudar o volume do capital social. O indivíduo vai se integrando, e interagindo na sociedade, na qual amplia as possibilidades de efetivar escolhas mais qualificadas. As redes de relações sociais não se realizam naturalmente: resultam de estratégias em nível individual e coletivo, conscientes ou inconscientes que vão estabelecer e reproduzir as relações sociais.

Segundo Bourdieu (1985), as relações formadas entre pessoas de dado grupo social não são postas apenas por compartilharem o mesmo espaço econômico e social. O conceito de capital social se correlaciona a recursos reais ou potenciais, presentes numa rede durável de relações (família, clube, escola etc.) mais ou menos institucionalizadas; nela, indivíduos imbuídos do sentimento de pertencimento concordam e se reconhecem mutuamente realizando trocas materiais e simbólicas que lhes permitem apropriar-se dos benefícios que circulam entre os membros da rede. O tamanho e a intensidade das conexões sociais, além do capital econômico e cultural mobilizado pelo indivíduo em seu favor, estão diretamente relacionados ao volume do acúmulo de capital social por ele angariado, o que demonstra ser o capital social extremamente importante, porém não independente.

Alejandro Portes (2000), ao examinar o conceito de capital social afirma que as características das redes e as posições dos indivíduos no interior delas podem mobilizar recursos significativos estreitamente condicionados pelas expectativas que o grupo impõe. Tal capacidade constitui o capital social. De acordo com João Ribeiro Butiam Có (2006, p. 6), a análise de Portes (2000) é um importante contributo na análise do capital social no contexto sociopolítico da Guiné-Bissau, pois “[...] as fontes são constituídas por membros que formam

---

<sup>71</sup> Bourdieu (2012, p. 74) relaciona capital cultural com benefícios que indivíduos de classes sociais diferentes podem usufruir para obter sucesso escolar. “O aproveitamento escolar vai depender do capital cultural anteriormente investido pela família e o rendimento econômico e social do certificado escolar se subordina ao capital social — também herdado — e colocado em disponibilidade.”

as estruturas das instituições, comunidades e/ou grupos com finalidades políticas e são perfilados por indivíduos da mesma identidade, seja étnico, seja religioso”.

Com isso, como expressa o autor, a tomada de consciência coletiva dos problemas da coletividade pode indicar cooperação voluntária; ou, ao contrário, em situações em que um grupo específico acredita se encontrar desfavorecido socialmente em relação aos demais, pode levar à cooperação forçada de indivíduos com identidades e valores semelhantes e indicar uma maior disponibilidade para conflitos com outros grupos na luta por poder. Na análise de Có (2006), é o que acontece na Guiné-Bissau com os diferentes grupos étnicos; e com esse foco penso que o sentido de pertencimento sugere a formação de laços fortes entre os indivíduos, o que na Guiné-Bissau pode significar elementos que reafirmem — cabe frisar — a balantização da política. Na argumentação de Có (2006, p. 10),

No caso concreto da Guiné-Bissau a formação das estruturas sociais ou diferentes instituições tem revelado a forma encastrada como os indivíduos se selecionam na base de valores partilhados. Os elementos de identidade comum, de partilha de valores comuns, de confiança recíproca, de pertenças étnicas e religiosas, têm sublinhado a composição das estruturas sociais da sociedade guineense, quicá das estruturas sócio-político-partidárias.

Além disso, a força dos laços fracos evidenciada por Granovetter (1974 apud PORTES 2000) se reflete no poder das influências indiretas para além do círculo imediato da família e dos amigos mais próximos como sistema informal de referências na obtenção de trabalho. No caso dos guineenses que vêm para o Brasil estudar, este pode ser um recurso empregado para concretizar as aspirações acadêmicas e de mobilidade internacional. No estudo realizado (n=14), a maioria (12) informou ter sido o Brasil a primeira opção de escolha dentre os países que mantêm convênios com a Guiné--Bissau para essa modalidade de estudos. Um aspecto-chave é a língua portuguesa: meio de comunicação comum entre os candidatos e o país de acolhimento. Ainda assim, os dados obtidos demonstram que nove dos pesquisados mantinham contatos pré-vinda ao Brasil para estudar com outros guineenses aqui residentes; e 12 conhecem conterrâneos que estudam em outras universidades brasileiras.

Dito isso, foi possível identificar — conforme o Gráfico 5 (n=14) —, no contexto anterior à vinda, o capital social e o cultural angariados pelos estudantes se reflete nas opções e oportunidades para estudar fora da Guiné-Bissau.



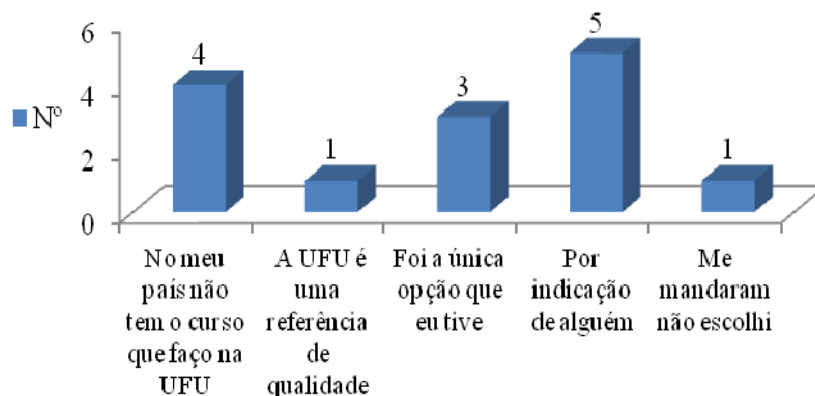


GRÁFICO 5 – Motivo de escolha da UFU para efetivar a graduação  
Fonte: da pesquisa.

Como apontam os dados, o capital social alcançado na rede de relações tende a influenciar a escolha da UFU: um entrevistado afirmou ser ela uma referência de qualidade; outros cinco guineenses fazem sua graduação na instituição por indicação de alguém. Talvez o entendimento da formação de capital social na Guiné-Bissau à luz de Có (2006) ajude a estabelecer os nexos entre um dado e outro.

Para Bourdieu, a formação do capital social é suportada pelo seu volume e/ou por outros componentes/recursos económico, cultural, simbólico, etc., ou seja, apesar de o capital social se representar nas relações sociais entre os indivíduos, na cooperação e relações de acordos entre grupos, instituições ou entre as nações, há componentes económicos (identificados com a posse), culturais (identificados com a formação, instrução), simbólicos (identificados com representações de pertença, étnico-cultural etc.) que sustentam essas relações e que Bourdieu considera imprescindíveis. Assim, a confiança, a interação, a cooperação entre indivíduos, grupos, comunidades, instituições, não se realiza ao acaso e a massa dessas relações depende da reciprocidade e dos outros capitais. Os homens vivem interagindo dentro de um espaço social determinado (a sociedade), a posição que cada um dos homens ocupa pode depender (apesar de não ser tão nítida) do volume do capital possuído, acompanhado de recursos culturais, sociais, simbólicos, económicos de que é portador. (CÓ, 2006, p. 5–6).

Em decorrência do estabelecimento da reprodução das relações sociais, ocorre a transformação das relações contingentes (com a vizinhança, no local de trabalho, nas instituições etc.); daí que são produzidos elos de obrigações subjetivas (sentimentos de gratidão, amizade, respeito) que contribuem para criar e potencializar o capital social. Ao serem construídas essas ligações, o ator social tem um ganho a partir do momento que estabelece essas relações. Então, nessa concepção, Bourdieu (2012) individualiza o capital

social porque delega às pessoas a responsabilidade da transformação social; e embora pense no âmbito da sociedade, atribui essa importância à ação do indivíduo.

[...] a reprodução do capital social também é tributária do trabalho de sociabilidade, série contínua de trocas onde se afirma e se reafirma incessantemente o reconhecimento e que supõe, além de uma competência específica (conhecimento das relações genealógicas e das ligações reais e arte de utilizá-las e etc.) e de uma disposição adquirida para obter e manter essa competência, um dispêndio constante de tempo e esforços (que têm seu equivalente em capital econômico) e também, muito frequentemente, de capital econômico. O rendimento desse trabalho de acumulação e manutenção do capital social é tanto maior quanto mais importante for esse capital, sendo que o limite é representado pelos detentores de um capital social herdado, simbolizado por um sobrenome importante, que não têm que “relacionar-se” com todos os seus “conhecidos”, que são conhecidos por mais pessoas do que as que conhecem e que, sendo procurados por seu capital social, e tendo valor porque “conhecidos”, estão em condição de transformar todas as relações circunstanciais em ligações duráveis. (BOURDIEU, 2012, p. 68).

A abordagem desse autor delega à família a responsabilidade pela transmissão de um patrimônio econômico e cultural. O grupo familiar se constitui em fonte de recursos mobilizados pelos sujeitos, e a escolaridade dos pais e o posicionamento na hierarquia social podem ser elementos incrementadores da qualificação profissional. Desse modo,

[...] há uma interdependência entre os recursos (que se adquirem desde a socialização primária no seio familiar e na sociedade). Os conhecimentos, o nível de instrução familiar, no meio escolar e acadêmico, as capacidades financeiras ou recursos [...] que podem ser geradores de rendas, as representações simbólicas providas de valores apreciáveis de referência e/ou de pertença, são extremamente importantes na avaliação do capital social e contribuem para a capacidade de instituir uma rede durável de relações sociais. O conjunto destes recursos e a sua interação permitem ao indivíduo ocupar/ascender a uma determinada posição dentro de uma sociedade. (CÓ, 2006, p. 6).

De maneira privilegiada ou não, a família constitui elemento importante na determinação das trajetórias pessoais e sociais de seus membros. No caso dos estudantes guineenses, as correlações entre as variáveis *escolaridade dos pais* e *renda familiar mensal* indicam que a maioria dos progenitores tem entre o curso superior incompleto e doutorado, apresenta renda mensal maior e ocupa cargos de alto escalão na sociedade guineense. Esse resultado leva à questão do capital social; e, nesse sentido, o melhor nível de escolarização dos pais, assim como as redes formadas, tem papel fundamental no processo de investimento

na educação da geração posterior e na reprodução, de geração a geração, do volume de capital social acumulado.

No debate de Bourdieu (2012), o modo como os indivíduos se relacionam é um ponto primordial na aquisição de capital social. Ele observa que as instâncias tradicionais e informais da socialização levam à interpretação teórica de *habitus* social — atitudes, concepções e disposições compartilhadas por indivíduos da mesma classe — como produto das relações sociais. O *habitus* representa um esquema de transferências incessantes orientadas por condições particulares incorporado pelos agentes e apropriado pelo grupo sob a forma de práticas legitimadas (valores, normas e princípios sociais) que são reproduzidas em dado momento da existência social. O *habitus* realça experiências anteriores e tende a assegurar a adequação das ações dos sujeitos à conformidade das relações objetivas de toda a sociedade. O volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) mobilizado por cada pessoa vai depender da extensão e das ligações individuais às quais ela está associada na sua rede de relações. A ação individual “[...] é guiada por uma razão prática, que é a lógica do senso prático, ‘uma lógica em ação’ e permite ao indivíduo ‘agir quando necessário’ e lhe possibilita um conhecimento prático do mundo social” (BOURDIEU, 1996, p. 50).

Por outro lado, para Portes (2000), embora haja uma tendência a acentuar os efeitos positivos produzidos pelo capital social na sociabilidade dos indivíduos e grupos e ainda um lugar assegurado na teoria e na investigação empírica da concepção, estudos recentes identificaram que as relações de confiança, reciprocidade, cooperação e outros valores podem ser aflorados, ampliados ou reprimidos, e nesse ponto de vista o autor identifica algumas consequências menos desejáveis desse capital:<sup>72</sup>

- laços fortes com o tempo em que produzem benefícios e trazem a possibilidade de acesso privilegiado a recursos são elementos de segregação e divisão social, pois, à medida que se formam, automaticamente, do mesmo modo permitem excluir os não integrantes do grupo (*outsiders*) por não partilharem da mesma identidade e valores;
- impossibilidade de êxito empresarial dos membros mais bem-sucedidos do grupo mediante assédio e exigências de partilha conferidas por outros membros;
- exigência de conformidade na convivência grupal pelo grupo privilegiado restringe a liberdade e autonomia individuais. Segundo Ruben Rumbaut (1977, p. 39 apud

---

<sup>72</sup> Portes (2000) discute em detalhe tais consequências.

PORTES, 2000, p. 148), os constrangimentos podem ser associados de forma negativa à liberdade individual entre estudantes imigrantes recém-chegados detentores de altos níveis de solidariedade familiar, pois, “[...] os laços familiares unem, mas por vezes constroem em vez de facilitarem resultados específicos”;

- quando a solidariedade do grupo se fundamenta na experiência da adversidade e na oposição às tendências de dominação social vigentes, os sucessos individuais conseguem “[...] minar a coesão grupal na medida em que este último se encontra fundado, precisamente, na suposta impossibilidade de tal ocorrência” (PORTES, 2000, p. 149).

Segundo Portes (2000), além dos efeitos disponibilizados nas interações individuais e de grupo, o capital social é um importante atributo na ascensão ao estatuto de liderança e ao carisma; da mesma maneira, na formação das estruturas sociais numa comunidade-nação. Nessa abordagem conceitual, capital social significa “[...] características de organizações sociais, como as redes, as normas e a confiança, que facilitam a ação e a cooperação com vista a um mútuo benefício” (PUTNAM, 1993 apud PORTES, 2000, p. 149).

Ao examinar a questão, Có (2006, p. 20) aponta o capital social como importante na ascensão individual e na esfera do poder. Para tanto, torna-se necessário que as identidades compartilhadas pelos sujeitos e os benefícios mútuos sejam conformados à identidade e interesses da comunidade-nação; do contrário, a aquisição de capital social poderá se equivar à formação de vagas de conflitos sociais, “[...] sobretudo, quando representa interesses particulares e, por consequência, quando estes interesses provocam desequilíbrios na aquisição de poder e instigam desigualdades sociais”. Sobre o contexto de origem dos guineenses estudantes na UFU, esse autor ressalta a relevância da dinâmica de aquisição e os efeitos do capital social na formação de estruturas sociais multifacetadas naquele país; também aponta as escolhas e os alinhamentos sociopartidários e eleitorais como reflexo das redes/relações sociais normalmente construídas segundo valores de identidades comuns baseados em sentimentos coletivos e pertencimento étnico-religioso. Critérios que na percepção do autor podem “[...] beneficiar várias cisões e a autoconsciencialização de identidades confinadas na base étnico-religiosa, sociolinguística

etc., distanciando-se da ideia da unidade nacional ou da comunidade-nação guineense” (CÓ, 2006, p. 20).<sup>73</sup>

Essa breve exposição permite inferir o capital social como ativo articulador da mobilidade acadêmica dos estudantes guineenses. Ao mesmo capital pode ser ainda creditada uma inserção mais acentuada nas elites de poder nos campos político, econômico e social, através das redes de conhecimentos, influências e vantagens que os sujeitos estabelecem durante o cotidiano das suas vidas. A essas características se acresce a contribuição da presença do estudante guineense em solo brasileiro.

### 3.5 Aquele que vem de fora — conflitos e contradições

#### *Qual o significado de ser estrangeiro num país como o Brasil?*

Pensar no significado social da categoria “estrangeiro” supõe pensar na questão identitária, isto é, que o estranho seria “o outro” na lógica do “quem sou e quem não sou” (HALL, 2006). Nessa oposição, diferença e semelhança se integram e se contrapõem, num construto que permite visualizar as interações e os vínculos construídos no aqui e agora da realidade cotidiana de estudantes guineenses vivendo “fora do lugar” em busca de formação em nível superior e qualificação numa universidade além do território de origem. A subjetividade do olhar humano resulta das experiências e constituições sociais vivenciadas pelo indivíduo em função da sua origem, família, local de nascimento etc.; ou seja, de elementos sujeitos às determinações do contexto histórico, portanto diferentes de cultura para cultura, de sociedade para sociedade.

Nesse sentido, como o estudante estrangeiro em deslocamento temporário na UFU é portador de uma multiplicidade cultural, procuro compreender como, em seu novo espaço cotidiano, ele reconstrói sua sociabilização. Neusa Gusmão (2006a, p. 62–3) condiciona o termo “estrangeiro” ao sujeito que adentra fronteiras físicas e sociais de um espaço ao qual não pertence e onde emerge “[...] o imigrante, categoria que só tem existência a partir da sociedade que recebe o estrangeiro”. A autora discute a imigração temporária de estudantes africanos de países de língua portuguesa em Portugal e considera a diferenciação cultural, étnica e linguística como geradora de relações de “[...]”

---

<sup>73</sup> O estudo de Có (2006) não só identifica e explica as influências do capital social na formação das estruturas sociais guineenses, como também sublinha sua compreensão de conflitos sociais dentro da comunidade-nação guineense. Mas se trata de assunto que foge ao escopo da discussão feita neste estudo.

proximidade e distanciamento, indiferença e envolvimento com aqueles que são do lugar”.<sup>74</sup>

Gusmão (2006a) aborda a concepção de proximidade e distância à luz de Simmel (2005), que trata de quem vem de fora e do grupo local com que se estabelece interação; ele pensa no ato de viajar como ponto liberado em qualquer lugar no espaço e a mobilidade resultante como síntese entre estar e não estar. A unidade entre próximo e distante categoriza o termo “estrangeiro” como uma forma de interação.

Todavia, este fenômeno também revela que as relações espaciais são, de um lado, apenas a condição, e do outro, o símbolo, de relações humanas. É desse modo que se discute o estrangeiro aqui e não no sentido em que muitas vezes no passado se tocou neste assunto, considerando o viajante que chega hoje e parte amanhã, porém mais no sentido de uma pessoa que chega hoje e amanhã fica. (SIMMEL, 1983e, p. 182).

Simmel (1983e) destaca os aspectos liberdade e fixação para a condição de indivíduos itinerantes; e emprega a noção de estrangeiro *não* no sentido habitual atribuído a quem chega hoje e parte amanhã, mas a quem vem hoje e amanhã pode ficar. Portanto, refere-se ao que se muda de um lugar para outro e não vai embora logo.

A unificação de proximidade e distância envolvida em toda relação humana organiza-se, no fenômeno do estrangeiro, de um modo que pode ser formulado da maneira mais sucinta dizendo-se que, nesta relação, a distância significa que ele, que está próximo, está distante; e a condição de estrangeiro significa que ele, que também está distante, na verdade, está próximo, pois ser um estrangeiro é naturalmente uma relação muito positiva: é uma forma específica de interação. (SIMMEL, 1983e, p. 183).

Mesmo que por tempo determinado, ao fixar residência o indivíduo em mobilidade acadêmica passa a se ligar a um grupo (de universitários, de brasileiros, de pessoas de outras nacionalidades etc.). Nessa interpretação, como membro orgânico não pertencente ao grupo local, o estrangeiro viveria um paradoxo na visão de estranhamento: está geográfica e fisicamente próximo — há traços comuns de natureza social, nacional, etc. entre ele e dado grupo social; mas está psicológica e culturalmente distante quando esses traços comuns se ampliam para além dele ou do grupo e criam conexões apenas porque

---

<sup>74</sup> GUSMÃO (2006a, p. 62) esclarece haver uma distinção entre os termos imigrante e estrangeiro usados com o mesmo significado pelo senso comum: imigrante seria quem adentra “[...] um espaço físico e social que não é o seu espaço [...] é essencialmente uma força de trabalho provisória, temporária e em trânsito”.

ligam muitas pessoas. Assim, o estrangeiro está perto e longe ao mesmo tempo (SIMMEL, 1983e, p. 186). Estar próximo e distante ao mesmo tempo atribui ao estrangeiro o caráter da objetividade que pode ser definida também como liberdade: o indivíduo não está preso a nenhum compromisso que o impeça de examinar situações com menos preconceito, dadas as suas características essenciais; por ser alguém de fora, é mais livre, tem capacidade de julgamento e de observação diferenciada daquelas dos membros que pertencem ao grupo local (SIMMEL, 2005, p. 265).

No caso do deslocamento temporário de estudantes africanos no Brasil, a análise da contradição entre o “nós” (os que vêm de fora — os de lá) e o “eles” (os daqui) significa entendê-la, sem generalizar, como parte de processos sociopolíticos da contemporaneidade e tentar perceber, na pluralidade dos indivíduos, questões como diferença, racismo, preconceito, discriminação e construção de um saber em diáspora como partes da (re)construção das identidades “fora do lugar”, “[...] que é, também, um ‘estar no lugar’ e que, permite articular o local com o transnacional, produzindo cultura e realidade política específicas desse processo” (GUSMÃO, 2012a, p. 19).

O conhecimento e a aproximação de povos e nações distintos geram uma maior consciência da diferença nos estilos de vida e nas orientações valorativas, que pode tanto expandir o horizonte de compreensão da própria sociedade e cultura quanto fechar-se para reforçar identidades étnicas, nacionais ou políticas sectárias que se sentem ameaçadas (GÓMEZ, 1999 apud GUSMÃO, 2006a, p. 84).

Para Simmel (1983e), é importante perceber que os estereótipos são construídos através de práticas representacionais que resultam na redução do objeto a poucas características; logo, as diferenças avaliadas segundo um viés ideológico são claramente fixadas e marcadas numa tentativa de impor as normas da cultura de uns sobre as dos outros. Em decorrência, a visão de mundo dominante se estabelece com um sistema de valores que passa a parecer natural e inevitável. Assim, ao conviver cotidianamente próximo e envolvido nas relações, o estrangeiro à luz de Simmel tem, ao mesmo tempo, uma relação de proximidade e envolvimento com o grupo.

Entretanto, como frequentemente é tratado tal qual um “de fora” e se sente à parte, muitas vezes pode desenvolver um sentimento de distância e indiferença. É o estranho portador de sinais diferenciadores como língua, costumes, alimentação, modos e maneiras de

se vestir etc. Ele não partilha certos preconceitos do grupo nem se sente forçado a agir como um membro (SIMMEL, 2005).

A diversidade dos espaços sociais da convivência diária dos estudantes entrevistados com indivíduos de outras nacionalidades deixa entrever elementos e apreender o significado de ser estrangeiro no Brasil, como demonstrado no relato abaixo:

Eu me considero estrangeira no Brasil. Ser estrangeiro é quando você, como a cultura é diferente, tenta se adaptar; se adapta até certo ponto, mas de um certo ponto pra frente, você não se adapta mais. Eu me sinto estrangeira pelas coisas que eu citei antes, pelo fato do racismo, pelas culturas que são diferentes, o comportamento das pessoas mesmo, então, a maneira de lhe tratar quando descobrem que você nem é daqui. No primeiro dia, lhe tratam bem, mas depois, de lá pra frente a pessoa nem está nem aí mais pra você. (ENT5).

Além disso, conforme apontado por Gusmão (2012b, p. 58), o que esses estudantes vivem no processo de deslocamento “[...] cria um emaranhado de visibilidade/invisibilidade da presença e da não presença resultantes da condição diaspórica que os coloca ‘fora de lugar’”; desafio constante a ser superado em busca do objetivo da qualificação profissional necessária, ensejando, após o retorno ao país de origem, contribuir com a construção “do lugar”: “[...] de suas nações emergentes, de um novo Estado-nação que necessita deles comprometidos, como futuro de seus quadros dirigentes e gestores”.

Os relatos a seguir tornam visível a invisibilidade sugerida por Gusmão quando os estudantes foram inquiridos sobre o sentimento de fazer parte da comunidade universitária e da cidade:

Também acho que não estou fazendo parte da comunidade universitária. Porque eu participo das atividades acadêmicas, mas quando não é acadêmica, já não tem clima para participar. Por exemplo, se a pessoa vai a uma festa, e se não tiver outro africano ou algo assim, você se sente sozinho nessa festa. Você fica lá passeando sem ninguém pra conversar, divertir ou algo assim, você se sente muito sozinho. Às vezes me sinto integrada mais ou menos; por exemplo, na minha turma, tem dias que eu sinto que eu estou fazendo parte da turma mesmo, mas tem dias eu me sinto como se eles me tivessem afastado deles. (ENT5).

Ah... A comunidade universitária que participo é a comunidade guineense lá dentro na universidade. Na verdade, amigos assim muito próximos eu praticamente não tenho. (ENT2).



Ao tratar da invisibilidade/visibilidade de pessoas que vêm de outras terras para estudar em universidades brasileiras, a autora afirma que se tornam invisíveis no espaço universitário: não só nas estatísticas, mas também nas ações de assistência dos órgãos gestores da universidade, dos colegas em sala de aula e nos demais espaços. Em relação aos estudantes brasileiros e à percepção que têm dos estudantes de origem africana, a autora observa: “Um alunado que desconhece quem são, sobretudo por vê-los como ‘africanos’, categoria genérica e desprovida de especificidade a não ser a que se refere a um lugar distante, desconhecido e indistinto: a África” (GUSMÃO, 2012b, p. 56).

Ser estrangeiro significa que você não vai poder tentar a bolsa de moradia, e mais: tem uma certa coisa, alguns impedimentos a você [que] é estrangeiro. Você não pode votar. Eu tenho vontade de votar, participar nas eleições aqui no Brasil. (ENT2).

Eu me sinto integrado sim... Mas, assim, *para você se sentir integrado aqui na cidade é difícil, tem muita gente aqui que tem preconceito*, e para você lidar com aquelas pessoas, você tem que ser uma pessoa muito madura, não ficar pensando o que é que estão pensando de você. Mas de maneira geral eu me sinto integrado sim. Tenho meus amigos, pessoas de boa aqui para eu conversar. (ENT4, grifo meu).

Em relação à cidade, não me sinto tão estranha, porque nós tentamos descobrir os lugares pra poder ir, mas, não é fácil. Por exemplo, eu já estou aqui há três anos e não conheço muita coisa de Uberlândia, eu não sei onde são os lugares. Eu tento conhecer mais ou menos para ir, mas como eu não sei como é o ambiente desse lugar, eu fico com medo de ir, *ainda mais sozinha, por eu não ter nenhum amigo brasileiro com quem possa ir e poder estar com ele naquele lugar, ou para me levar aqui ou ali, dizer aqui é assim, ou ali é assim. Então, nós tentamos descobrir esses lugares sozinhos, e quando descobrimos tentamos arrumar um grupo entre nós para poder ir e não ficarmos sozinhos*. (ENT5, grifo meu).

Nesse ponto, as diversas experiências na realidade social dos estudantes em deslocamento temporário fornecem elementos para um paralelo entre a pesquisa aqui relatada e o pensamento de Gusmão: os entrevistados se veem como diferentes, e a tomada de consciência dessa diferença suscita distintas inquietações e muitos limites. Os dados colhidos dão indícios de que o preconceito de marca (NOGUEIRA, 2006) existente na sociedade brasileira e efetivado pela simbologia das cores (MUNANGA, 2012) caracteriza o “outro” — neste caso, o estrangeiro guineense — como portador de diferenças nas relações sociais dadas. Para Gusmão (2012b, p. 56), no âmbito da diáspora, os estudantes negros vindos de África em geral são tratados indistintamente pelos brasileiros como “africanos”; isto é, sem uma nação de origem específica, sem uma

identificação genérica e não percebida por eles quando se encontravam naquele continente. No novo contexto, passam a assumir tal identificação, e o termo africano se torna elo na construção de uma identidade, “[...] capaz de unir o diverso que representam para, então, estabelecer a solidariedade possível entre diferentes feitos iguais e homogêneos: indistintamente africanos”. Visão essa ratificada no contexto da pesquisa nas afirmações de alguns dos interlocutores: “[...] a primeira coisa que identifica a gente é de todo mundo ser do continente africano” (ENT2); e “[...] porque a gente só se vê um povo sem etnias separadas, aqui todo mundo é só guineense mesmo” (ENT5).

Nesse aspecto, Gusmão (2012b, p. 59) afirma que:

Há uma dificuldade de relacionamento com os brasileiros, que muitas vezes não dão atenção aos colegas africanos. Nesse sentido, os africanos preferem conviver com seus conterrâneos. Mas não é só isso, existe mais solidariedade com os grupos de estudantes estrangeiros de outros países ou até brasileiros vindos de outras cidades, pois que estes também se sentem “estrangeiros” e solitários em sua vivência universitária.

Tavares (2001, p. 85) assevera que Simmel analisa o tema como uma forma específica de interação entre “aquele que vem de fora” e o grupo no qual se encontra. O estrangeiro traz em si premissas contraditórias que envolvem indiferença e envolvimento, mas na verdade seria “[...] uma forma qualitativamente distinta de inserção no grupo, fazendo com que pertença ao mesmo, sem, no entanto ser considerado parte dele”.

Ante a possibilidade do olhar diferenciado do estudante guineense na UFU — dada sua posição de “estranho” em sua percepção e apreensão (sensorial) de sua nova realidade social —, à abordagem que faz Simmel do estrangeiro como forma específica de interação social se faz também pertinente a concepção teórica de Alfred Schutz (1899–1959).<sup>75</sup> Enquanto Simmel, com sua sociologia formal, toma como base da sociação a distinção entre forma e conteúdo, Schutz na sua perspectiva fenomenológica prioriza as experiências concretas do cotidiano para compreender a pluralidade do mundo da vida, um mundo social que aparece ao indivíduo como dado de forma pré-estruturada.

---

<sup>75</sup> Outros autores abordam a questão do estrangeiro, consultar: Zygmunt Bauman (1999, 2011), Anthony Giddens (2004), John Urry (2001), Kabengele Munanga (2001), Norbert Elias (2000).

Como salienta Schutz, somente as experiências cotidianas balizadoras de ações, relações, interpretações e reinterpretações diversas permitem aos sujeitos perceber a si mesmos e a outros indivíduos; e, assim, a estabelecer ligações e a possibilidade de construir um mundo próprio com o auxílio de materiais e métodos que lhes são oferecidos. Para o autor é importante expor como o padrão cultural — pensar habitual — da vida de um grupo “[...] se apresenta para o senso comum do homem que vive seu cotidiano dentro do grupo com seus semelhantes” (SCHUTZ, 2010, p. 118; 2012, p. 100). Segundo Carla Costa Teixeira (2000, p. 13),

Schutz nos permite reelaborar a ênfase dada, pela noção de interação, à percepção exterior do campo expressivo da ação ao olhar do observador, de uma perspectiva a partir da qual o observador pode posicionar-se em diferentes ângulos, assumir diferentes identidades, desdobrando-se em mero expectador presente no momento da ação, coparticipante direto ou indireto da mesma e o pesquisador desinteressado nos resultados pragmáticos em jogo na situação.

Nesse sentido, Schutz (2010) focaliza o modo como o padrão cultural de um grupo é interpretado por um estrangeiro quando ele se aproxima e procura se orientar dentro desse mesmo grupo. Na sua concepção, o estrangeiro é uma pessoa adulta de uma civilização contemporânea que procura ser aceito permanentemente ou ao menos tolerado pelo grupo natal e aborda o imigrante como modelo conceitual desse forasteiro. O autor exclui dessa consideração os indivíduos que pretendem manter apenas contatos transitórios com o grupo.

No pensamento de Schutz (2010, p. 121), a tessitura da *realidade social* é construída através das diferentes atribuições de sentido — conhecimento do mundo com base no senso comum ou no conhecimento científico — próprias do nível respectivo de organização do pensamento e desenvolvidas pelos indivíduos em determinados contextos sociais. Questiona ainda a experiência do mundo material — imersa no *senso comum* e tomada como *natural* — partilhada e aceita pelo indivíduo nascido ou criado no interior de um grupo como uma herança social, um padrão cultural regido por um sistema de costumes e transmitido por ancestrais, professores e autoridades, como um “[...] inquestionado e inquestionável guia em todas as situações que ocorrem normalmente no mundo da vida social”.<sup>76</sup> Portanto,

---

<sup>76</sup> Senso comum: “[...] modo de conceber e vivenciar o mundo que se encontra tão enraizado nos sentimentos e pensamentos de seus integrantes, que lhes é dado como se fossem da ordem das coisas da natureza” (TEIXEIRA, 2000, p. 15).

O “mundo da vida cotidiana” deve ser considerado como o mundo intersubjetivo que já existia muito antes do nosso nascimento, que já foi vivenciado e interpretado por outros, nossos antecessores, como um mundo organizado. Toda interpretação desse mundo é baseada sobre um estoque de experiências prévias a seu respeito, nossas próprias experiências e aquelas que transmitidas a nós por nossos pais e professores que, sob a forma de um “conhecimento” à mão, opera como um esquema de referência [...] sempre assumido como algo natural [...]. Os costumes internos do grupo [...] são socialmente aceitos como formas boas e corretas de lidar com os homens e as coisas. Eles são naturalizados porque foram testados ao longo do tempo e, sendo socialmente aprovados, dispensam explicações ou justificações. (SCHUTZ, 2012, p. 84; 92).

Para Schutz, o padrão cultural consiste numa receita denominada conhecimento: um “[...] pensar como de costume, [...], uma concepção relativamente natural do mundo” (SCHELER, 1926, p. 58 apud SCHUTZ, 2012, p. 93–4). Na sua análise, o pensamento habitual como algo acima de qualquer questionamento só pode ser mantido enquanto algumas suposições continuarem a ser verdadeiras, a saber: a vida social continua a ser como sempre foi; o conhecimento legado confiável até o momento assim deverá permanecer, mesmo que a pessoa não entenda sua origem e seu significado; na vida cotidiana é suficiente saber algo superficial sobre os estilos de eventos do mundo da vida para gerenciá-los; e o sistema de conhecimento só pode ser realizado com sucesso quando não limitado à esfera individual e quando a sua interpretação seja aceita e aplicada tanto a nós como aos outros (SCHUTZ, 2010; 2012).

No enfoque de Schutz (2010; 2012), quando as experiências do mundo da vida engendram a contestação de qualquer uma das suposições acima citadas, há descontinuidade da maneira de pensar habitual na “[...] historicidade e fragilidade do ‘estilo de vida normal’” (TEIXEIRA, 2000, p. 24); logo, surge uma crise para derrubar o padrão cultural estabelecido. É nesse campo conceitual que se encaixa o estrangeiro, pois este, ao não compartilhar a tradição histórica do grupo de que se aproxima, não reconhece as características culturais prevaletentes com a autoridade de um sistema testado de receitas no qual se pressupõe que o outro aja ou reaja de forma peculiar.

Embora, no ponto de vista do estrangeiro, a história do grupo aproximado lhe seja acessível, nunca fará parte de sua biografia como o faz a de seu grupo de origem. As formas de vida de seus pais e antecessores são as referências que utiliza como elementos de seu próprio modo de viver. Lembranças não podem ser legadas nem conquistadas; e o estrangeiro, tendo vivido em outro mundo social, atua segundo valores e interações diferenciados dos

vigentes na nova realidade; portanto, acerca-se do grupo local como um recém-chegado “[...] no sentido mais verdadeiro do termo” (SCHUTZ, 2012, p. 100).

Em seus estudos sobre a sociabilidade de estudantes moçambicanos no Brasil, Subuhana (2005, p. 11) reflete sobre o imigrante “[...] como um homem de outro lugar para o qual deverá voltar mais cedo ou mais tarde” e considera que durante o deslocamento esses indivíduos experimentariam a condição específica abordada por Schutz (2012): o tempo todo indagam e fazem comparações entre a sociedade de acolhida e a sociedade de origem. Esses estudantes compartilham concepções relativamente naturalizadas de seu mundo social, e na sociedade de acolhimento, nas experiências do “aqui e agora”, logo percebem o sistema de valores que lhes é peculiar como inadequado à nova realidade na qual devem atuar. Nas palavras de Schutz, o padrão cultural local ao alcance do estrangeiro é confuso e inconsistente; não é um abrigo, parece um campo de aventuras; não é algo natural e evidente, mas tópico questionável de investigação; não é um instrumento para resolver situações problemáticas, mas ele mesmo uma situação problemática em si mesma e bastante difícil de dominar (SCHUTZ, 2010, p. 128; 2012, p. 106). Desse modo, na abordagem do autor, o conhecimento trazido, o “pensar como sempre” não garante ao recém-chegado assimilar o esquema cultural do grupo aproximado; antes, constitui uma incompatibilidade, um constante desafio à experiência do “nós”, pois ao não ocorrer o compartilhamento de um sistema de significatividades, fundamental na concretização do relacionamento “nós”, “[...] subsume-se o ‘nós’ ao ‘outro’ na forma do ‘ele’ estrangeiro” (TAVARES, 2001, p. 83).

Schutz (2010, p. 129) restringe a sua análise do processo de assimilação social à atitude específica daquele que vem de fora e se aproxima do grupo local. Com esse foco, observa que estranheza e familiaridade não se limitam ao estrangeiro ou ao campo social: são “[...] categorias gerais para nossa interpretação do mundo”. Salienta que qualquer pessoa, independentemente da sua origem, no transcorrer da sua experiência cotidiana ao se deparar com algo desconhecido fora do seu limite de conhecimento (torna-se um estranho), passa a questionar esse padrão cultural de maneira que a interpretação do fato se torne compatível e consistente com sua experiência e sistema de significados. A adaptação do recém-chegado ao grupo natal que lhe pareceu ser estranho e não familiar é um processo contínuo de indagação do padrão cultural do grupo aproximado. Em caso de sucesso na adaptação, esse padrão e seus elementos tendem a se naturalizar para o recém-chegado, assim como se tornam estilo de vida para os membros internos. “[...] o estrangeiro não mais será um estrangeiro” e o processo de sociabilidade estará completo (SCHUTZ, 2010, p. 129).

Contudo, o sentido de estranho dado por Schutz pode ser percebido no recorte específico da interação social dos estudantes entrevistados durante o deslocamento na sociedade local na perspectiva desse estrangeiro como “nós” e dos brasileiros como “eles”. Nesse sentido, para ilustrar uma situação específica, cabe citar relatos dos entrevistados ao serem inquiridos sobre a realidade da expressão “brasileiro só convive com brasileiro”:

Eu concordo em parte. Por exemplo, brasileiro, se ele não te conhece, não chega perto, fica meio afastado; às vezes, ele entra só pra saber algumas coisas: obter alguma informação sobre você, sobre a sua cultura, depois disso ele se afasta um pouco. Eu tenho essa experiência, por exemplo: quando eu aqui cheguei na primeira semana, todo mundo chegava em mim conversando, e depois a maioria começou a se afastar um pouco. Tem algumas pessoas que eu convivo até hoje e a gente conversa, mas outros se afastaram. (ENT1).

Até certo ponto sim, porque, assim, não se pode falar em geral, porque tem sempre um ou outro que não convive só com brasileiro, que você vê mesmo que tem aquela vontade, então são esses que nós valorizamos mais, o que não está nem aí, nós não ligamos para ele, mas aquele um, já faz a diferença para nós, entendeu!? Então, assim, por isso eu digo, até certo ponto podemos dizer que sim, mas nem sempre, porque um já faz a diferença. (ENT5).

Algumas respostas revelam sentimentos de exclusão e não adaptação: “eles”, os membros do grupo aproximado, somente são objetos de observação e interpretação, e não de interação e participação. Em consonância com outras pesquisas sobre a sociabilidade de estudantes estrangeiros realizadas no Brasil (DESIDÉRIO, 2006; GUSMÃO, 2006; 2010; SILVA; MORAIS, 2012), na experiência do cotidiano dos jovens guineenses, foram relatadas limitações e dificuldades em estabelecer vínculos sociais com brasileiros e a tendência de formar grupos de amigos com conterrâneos e indivíduos de outras nações africanas.

Outros entrevistados responderam àquela indagação dessa forma:

Não... Não. Porque, isso foi uma das coisas que me fez querer vir a estudar aqui, porque o brasileiro respeita qualquer tipo de cultura. Eu sempre escolhi estudar aqui, desde quando estou estudando o ensino médio. (ENT4).

Eu... Bom... Assim, porque eu já viajei para outros países, né? Mas eu acho o pessoal muito receptivo aqui, eu acho o pessoal muito receptivo... A gente conversa, a gente fez muitas amizades por aqui. (ENT2).

Eu não sei, mas, por exemplo, a maioria dos colegas, dos amigos brasileiros, muitos que eu conheço tanto aqui quanto fora daqui, [sobre] a convivência entre mim e eles, não tenho nada a criticar, sabe? Eles me tratam bem, assim como eu trato eles bem também, sabe? Eu respeito eles, e eles também me respeitam. (ENT3).

Mesmo com essas respostas, durante as observações da pesquisa de campo, percebi a tendência à efetivação de amizades entre si (guineenses) e/ou a formação de grupos com africanos de outras nacionalidades dentro dos diferentes espaços sociais; percepção que torna pertinente citar a relevância da afirmativa de Schutz de que a adaptação do estrangeiro depende muito mais dele e de sua disponibilidade de se abrir a um pensar que lhe é incomum: os novos padrões culturais; dada a diversidade étnico-cultural da qual o estudante estrangeiro é portador.

Cabe notar, dentre os guineenses, a coerência com o sentido de estrangeiro abordado em Simmel e em Schutz. As respostas dos estudantes guineenses sobre o significado de ser estrangeiro num país como o Brasil demonstrou a ambiguidade da questão: se alguns estudantes admitem um sentido de coesão e identidade grupal, outros revelam dilemas e contradições nas suas relações sociais. Em suas reflexões, Schutz afirma que no mundo da vida a intersubjetividade é a categoria ontológica fundamental da existência humana; por consequência, a interação social implica uma relação entre o “eu” e o “outro”. Assim,

[...] ao viver no mundo, vivemos com outros e para outros, e orientamos nossa vida na direção deles. Ao vivenciá-los como outros, como contemporâneos e congêneres, como predecessores e sucessores, ao nos unirmos com eles na atividade e no trabalho comum, influenciando sobre eles e recebendo, por nossa vez, sua influência, ao fazer todas estas coisas compreendemos a conduta dos outros e supomos que eles compreendem a nossa. (SCHUTZ, 1974, p. 39).

Nesse mesmo viés, penso de acordo com Tavares (2001) e sua afirmativa de que em Schutz uma realização plena do “nós” só pode ser possível em um processo de intersubjetividade comum (nós, sujeitos, atuamos no mundo com base nas relações intersubjetivas que temos com outros) construído e vivenciado na esfera da mesma pauta cultural. Por não partilhar das experiências anteriores comuns ao grupo aproximado, o estrangeiro não acessa o mesmo nível no sistema de significatividades nem tem um ponto de partida para ter como referência. O conhecimento trazido pelo estrangeiro não constitui garantia para assegurar uma experiência do “nós”; antes, o questionamento em torno dessa pauta cultural impossibilita efetivar a transposição de nível de significatividades; logo, ele tende a permanecer à margem do grupo aproximado. Essa realização nunca ocorrerá plenamente e sempre manifestará uma tensão, um dilema, um constante desafio; às vezes uma impossibilidade.

Dito isso, ante essa apresentação do pensamento de Simmel e Schutz, esses dois autores, ao buscar o entendimento da figura do estrangeiro, mantêm peculiaridades significativas. O forasteiro de Simmel evidencia o paradoxo da sua condição: estar perto e longe ao mesmo tempo; também significa uma valoração de sua condição de estranho dada pelo caráter de objetividade do seu olhar sobre os membros do grupo aproximado; como se não encontra imerso nas incongruências e nos limites da realidade local, pode até “vir a jogar com a sua condição”. Dada sua dificuldade de adaptação e transposição do padrão cultural local, o forasteiro de Schutz não consegue assegurar um lugar inclusivo no grupo e vivencia dilemas e tensões para ser inserido e estabelecer uma experiência do “nós” — o “[...] seu lugar é de confinamento. Sua condição, [...] de estrangeiro [...] seu papel, o da solidão” (TAVARES, 2001, p. 87). Para Tavares, os ensaios produzidos pelos dois sociólogos parecem exemplificar o estranhamento e o conflito como elementos para estabelecer, dar manutenção e fortalecer a sociabilidade, enquanto a experiência do tipo social estrangeiro não pode ser desvinculada da tensão e dos dilemas entre os diferentes níveis de significatividades ou de conflito no jogo social. Embora sejam dimensões diametralmente opostas, proximidade/distância, visibilidade/invisibilidade, subjetividade/intersubjetividade, adaptação/estranhamento, dentre outras, encontram-se presentes na sociabilidade do estrangeiro abordada por Simmel e em Schutz: para um e outro, a realidade social é processo de construção e os tipos sociais devem ser entendidos nesse contexto.

Para Simmel, a interação acontece com base nas posições que os indivíduos assumem no “jogo de fazer sociedade”, na sociação. Schutz prioriza as experiências do cotidiano e considera o mundo da vida como objeto das ações e da interação humana, enquanto o forasteiro apresenta os dilemas relativos à constituição da intersubjetividade: ponto fundamental à efetivação da relação do “nós”. A tensão que aparece no forasteiro de Schutz não é pontual na obra de Simmel. Na sociologia deste — aponta Moraes Filho (1983) —, a sociedade não é estática, acabada; mas é um acontecer. É um fazer, desfazer e refazer incessante de aproximação e separação, consenso e conflito, competição, dominação e subordinação, hierarquia e igualdade, fios que se tecem e constituem as formas múltiplas de interação, sínteses relacionais dotadas de significados próprios conforme o contexto dos indivíduos.

Segundo Pierre Birnbaum (1995), a abordagem de conflito tem ocupado um lugar de destaque nas teorias sociológicas de ontem assim como nos estudos contemporâneos;



constitui argumentações diversificadas que culminaram na ampliação da noção de conflito incorporando formas de relações cuja discussão foge ao escopo deste estudo. Para citar alguns autores, destaco: Thomas Hobbes (1983) e Auguste Comte (1983), precursores na reflexão sobre os fundamentos da ordem; Karl Marx (1984) e Émile Durkheim (1995; 1998), que empregam o conceito como elemento negativo, anormal ou patológico; Max Weber (1994), que concebe o conceito como relação social; e Simmel (1983d), para quem, longe de ser patológico, o conflito seria fator de interação social.

Segundo Simmel (1983c), a sociedade só é possível através da sociação; e se o conflito regularmente encontrado nas relações socialmente reproduzidas é necessário à vida do grupo, sua continuidade só se efetiva quando exercida por mais de um indivíduo, de modo a produzir e modificar grupos de interesse, uniões e organizações. Portanto, deve ser considerado como uma forma de interação. Nas palavras dele,

Se toda interação entre os homens é uma sociação, o conflito — afinal, uma das mais vívidas interações e que, além disso, não pode ser exercida por um indivíduo apenas — deve certamente ser considerado uma sociação. [...] O conflito está assim destinado a resolver dualismos divergentes; é um modo de conseguir algum tipo de unidade, ainda que através da aniquilação de uma das partes conflitantes [...]. O conflito contém algo de positivo. Todavia, seus aspectos positivos e negativos estão integrados; podem ser separados conceitualmente, mas não empiricamente. (SIMMEL, 1983c, p. 122–3).

Em geral, a noção de conflito impregnada pelo senso comum está associada a aspectos negativos da vida social: ódio, inveja, necessidade, desejo etc. Como tal, destina-se a resolver antagonismos e, de alguma maneira, constituir algum tipo de unidade, mesmo que seja pela destruição de uma das partes conflitantes. Simmel (1983d, p. 123) rebate essa ideia de unidade no conflito mediante a afirmação de que “É o conflito um fato *sui generis* e sua inclusão sobre o conceito de unidade teria sido tão arbitrária quanto inútil, uma vez que o conflito significa negação da unidade”. Desse modo, no âmbito da sociologia formal, esse autor — isto é, suas reflexões teóricas sobre a natureza sociológica do conflito — propõe que este deve ser entendido, não como ação desintegradora e anômica; mas como o pulsar da existência social, estruturante das interações sociais. Para alcançar determinada configuração, a sociedade necessita de forças de atração e repulsão (amor e ódio; harmonia e desarmonia; associação e

competição) à medida que as forças negativas não atrapalhem. Assim, o conflito pode ser analisado positivamente como elemento integrador da convivência social.

Nesse sentido, ao observar os estudantes guineenses, pressuponho que a conversação usualmente em crioulo, além de ser um elemento de reafirmação de suas identidades nacionais e constituinte da forma de sociabilidade predominante, pode ser considerada um *modus operandi* de um conflito instalado (sutil) entre esses estudantes em diáspora e indivíduos de nacionalidades não africanas. Subjacente a tal consideração estaria a tomada de consciência das diferenças que aqueles indivíduos encerram em si.

Se assim o for, então a compreensão formal do conflito pode ser vista como elemento integrador e processo de fortalecimento da sociabilidade entre aqueles que vêm de fora. A conversa em crioulo — cabe acrescentar — pode ser tida como força de atração, elemento organicamente vinculado à origem africana gerador de um sentimento de diferenciação e entrosamento; nesse sentimento, ser africano significa amizade, respeito, integração, pertencimento e homogeneidade nas relações entre eles — mas às vezes heterogeneidade em relação aos outros (aos não africanos); perfaz relações de consenso (entre guineenses e africanos) — mas às vezes de contradição (nacionalidades não africanas). Dessa forma, as relações são marcadas pela ambivalência característica do tipo estrangeiro abordado por Simmel e em Schutz.

Com essa perspectiva, busquei averiguar a frequência de conflitos nas relações sociais dos entrevistados nos espaços sociais da UFU. A base de análise inclui a forma subjetivada da concepção de Schutz e a visão do conflito como elemento integrador das relações sociais abordado por Simmel. A possibilidade de ocorrência de conflitos na interação social dos entrevistados e indivíduos de nacionalidades diversas foi analisada na Tabela 5. Usei como referência as relações entre: os próprios estudantes guineenses; estudantes guineenses e estudantes africanos de outras nacionalidades; estudantes guineenses e brasileiros não estudantes; estudantes guineenses e estudantes brasileiros; estudantes guineenses e estudantes não africanos (excluídos os brasileiros); estudantes de outras nacionalidades africanas e estudantes brasileiros; estudantes africanos e estudantes de qualquer outra nacionalidade e; apenas estudantes brasileiros. Para avaliar a frequência utilizei as alternativas: às vezes, nunca, não sei e não respondeu (n=9).

**TABELA 5**  
**Frequência de conflitos dos guineenses entre si e deles com indivíduos**  
**de nacionalidades distintas nos espaços sociais da UFU**

NACIONALIDADES	FREQUÊNCIA		
	Av	Nunca	Ns
Entre estudantes guineenses	1	8	—
Entre estudantes guineenses e estudantes africanos de outras nacionalidades	2	6	1
Entre estudantes guineenses e brasileiros não estudantes	2	4	3
Entre estudantes guineenses e estudantes brasileiros	1	7	1
Entre estudantes guineenses e estudantes não africanos (exclui brasileiros)	1	4	4
Entre estudantes de outras nacionalidades africanas e estudantes brasileiros	2	4	3
Entre estudantes africanos e estudantes de qualquer outra nacionalidade	2	4	3
Entre estudantes brasileiros *	2	1	5

\*: não respondeu = 1; AV: às vezes ocorrem; Nunca: nunca ocorrem conflitos; NS: não sei.

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados extraídos revelam a tendência a nunca ocorrer conflito nas relações entre os entrevistados e seus conterrâneos; nem com indivíduos de outras nacionalidades, o que na teoria de Simmel constitui utopia, por ser o conflito um fato *sui generis* e significar a negação da unidade; consequentemente, as relações de unidade e as contrárias a essa unidade estão presentes em todas as situações historicamente reais:

[...] a unidade não pode ser encontrada através de uma harmonização exaustiva — segundo normas lógicas, objetivas, religiosas ou éticas — personalidade. A contradição e o conflito, ao contrário, não só precedem esta unidade como operam em cada momento de cada existência. É claro que provavelmente não existe unidade social onde correntes convergentes e divergentes não estão inseparavelmente entrelaçadas. Um grupo absolutamente centrípeto e harmonioso, uma “união” pura (*Vereinigung*) não só é empiricamente irreal, como não poderia mostrar um procedimento de vida real. (SIMMEL, 1983c, 123–4).

Corroboro a afirmação de Simmel e considero fundamental investigar um pouco mais a questão do conflito e ampliar o entendimento da interação social dos jovens africanos em diáspora. Para tanto, aos estudantes guineenses foi solicitado citar quais tipos de conflitos poderiam existir com conterrâneos e com indivíduos de outras nacionalidades (já especificadas) nos diferentes espaços sociais da universidade (QUADRO 10; n=9).

**QUADRO 10**  
Tipos de conflitos entre nacionalidades segundo os estudantes  
guineenses (1º semestre 2007–1º semestre 2012/UFU)

NACIONALIDADES	TIPOS DE CONFLITOS
Entre estudantes guineenses	Questões políticas, sociais do país e /ou acadêmicas ou cotidianas. Ciúme em relação à amizade. Um mal-entendido, algo que um disse e o outro interpretou de outra forma, coisas simples, normal acontecerem.
Entre estudantes guineenses e estudantes africanos de outras nacionalidades	Talvez, quando discutem questões acadêmicas. Conflito de ideias. Rivalidade, às vezes um quer se achar melhor do que outro, ou que seu país é melhor.
Entre estudantes guineenses e brasileiros não estudantes	Choque cultural; racismo, preconceito.
Entre estudantes guineenses e estudantes brasileiros	Conflito de ideias. Preconceito, racismo, às vezes a pessoa ouve algo sobre a África e em vez de perguntar a pessoa chega a sua frente afirmando, como se as coisas fossem assim.
Entre estudantes guineenses e estudantes não africanos (excluem brasileiros)	Conflito de ideias.
Entre estudantes de outras nacionalidades africanas e estudantes brasileiros	Choque cultural. Preconceito, racismo, às vezes a pessoa ouve algo sobre a África e em vez de perguntar, a pessoa chega a sua frente afirmando, como se as coisas fossem assim.
Entre estudantes africanos e estudantes de qualquer outra nacionalidade	Pode ser que sim. Acho que o conflito sempre existe, mas depende do grau de conflito e forma de resolvê-lo. Choque cultural. Preconceito, racismo, às vezes a pessoa ouve algo sobre a África e em vez de perguntar, a pessoa chega a sua frente afirmando, como se as coisas fossem assim.
Entre estudantes brasileiros	Conflito de ideias, soberba, orgulho. Afinidades, um não tem afinidade com o outro e isso acaba gerando conflito e a criação de pequenas “panelas”, um fala mal do outro.

Fonte: dados da pesquisa.

As respostas revelaram um paradoxo na questão: ao mesmo tempo em que a maioria dos pesquisados afirma nunca ocorrer ou não saber se ocorrem conflitos, ao serem solicitados a identificá-los outros sentidos são agregados. À luz da teoria de Simmel, é possível perceber, na dinâmica das interações, o “jogo de fazer sociedade” e o “tato social” presentes em suas relações sociais. Quanto à categorização das relações face a face, a intersubjetividade de Schutz se faz presente nas experiências cotidianas dos jovens guineenses, as quais apontam

limites ao “pensar como de costume”. Choques culturais, conflitos de ideias, preconceito, rivalidade foram categorias reveladas por alguns entrevistados, o que sugere tensionamento e dilemas nos processos de sociação.

A afirmação de Gusmão (2012b) dá propriedade a essa questão. Seus estudos sobre angolanos no Brasil indicam heterogeneidade nas relações dadas entre migrantes africanos. Ela diz que, embora sejam angolanos e pertençam a uma mesma nacionalidade, procedem de etnias distintas e se diferenciam no Brasil conforme o visto de entrada do qual seja portador (refugiados políticos ou de estudantes). Para a autora, as relações entre africanos no Brasil não é tão fraternal como se imagina. Angolanos ou de outras nacionalidades dos PALOP, os indivíduos trazem em si distinções e

[...] estabelecem entre eles diferenças internas aos grupos e também externas, com implicações positivas e negativas no cotidiano vivido na “terra do outro” e, ainda, se acrescem em acordo com as diferenças de gênero, de religião, de participação/simpatia política partidária nos países de origem, entre outros aspectos. Trata-se de um contexto de tensão e luta permanente, que se arrefece nos momentos de lazer e festas e que se repõe mais à frente no dia a dia. (GUSMÃO, 2012b, p. 57).

Eis o contexto em que se inserem os estudantes guineenses, com suas singularidades históricas e seus modos de ser e pensar, tentando agir e reagir ao “pensar de costume” e ao ser estrangeiro e africano em terras brasileiras, no além-mar. Portadores de contradições e conflitos que os diferencia ante os outros (os não africanos) e ante os iguais (guineenses), buscam o sonho de contribuir para a construção da Guiné-Bissau como nação.

## *Reflexões finais*

**E**ste estudo da sociabilidade de guineenses matriculados em cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia (suas experiências, suas percepções, suas interações sociais) partiu do pressuposto de que, no processo de deslocamento temporário — da Guiné-Bissau para o Brasil (Uberlândia, MG) —, esses estudantes ressignificam suas identidades e vivenciam novas formas de sociação. Entre o estabelecimento de tal pressuposto e a redação destas últimas considerações, foi preciso localizar geopoliticamente esse país africano mediante uma retrospectiva histórica breve da trajetória percorrida pelos povos guineenses. Isso permitiu entender a luta dos grupos étnicos em prol da descolonização. Nessa luta, a figura de Amílcar Cabral se projeta como mito fundador do projeto da libertação nacional que, uma vez concretizado, impõe desafios, sobretudo quanto a erigir uma realidade nacional econômica, política e social, tal qual aquela que a Guiné-Bissau deixa entrever como lócus de origem dos estudantes que responderam a este questionamento: Guiné-Bissau, qual é esse lugar?

Com efeito, Guiné-Bissau é um lugar no qual a pobreza e a precariedade das instituições compõem a paisagem social; e o índice de desenvolvimento humano é tido como um dos mais baixos do mundo (ONU, 2011; 2013). Crises políticas e financeiras puseram esse país num turbilhão de necessidades. Desigualdades sociais, a precariedade no

desenvolvimento econômico, na saúde e no sistema de transportes e educação permeiam o cotidiano guineense; de tal modo que suscitam aspirações de um modo de vida diferente, como destacou as falas dos entrevistados. Nesse caso, a qualificação universitária se aliaria à vontade de contribuir para o desenvolvimento nacional como elemento essencial à formação de recursos humanos qualificados.

Na história dos países da África lusófona, o sistema educacional — ditado pelo colonizador português — foi restrito a certos segmentos de classe. Para Djaló (2009 p. 69–70), em Guiné-Bissau, o modelo de ensino adotado<sup>77</sup> não foi criado para incluir guineenses; do contrário não haveria taxas como esta: “[...] 1% de toda a população podia ter acesso ao sistema escolar, ainda que só 0,3% tenham chegado à condição de assimilação”. A questão estratégica para Portugal seria formar nativos “assimilados” para substituir seus quadros administrativos e, com isso, facilitar a expansão colonizadora dos brancos nos territórios explorados. Aos nativos assimilados caberiam privilégios não extensíveis a toda a população. Ainda hoje efeitos da assimilação colonial se encontram na sociedade guineense: em Guiné-Bissau, falar o português, além do crioulo, ser cristão e morar na capital indicam pertencimento à elite cultural.

No presente, a formação de quadros nacionais qualificados que possam ajudar a expandir projetos internos e externos “faz da educação um meio instrumental de manutenção e reprodução do *status quo* ou um instrumento de libertação e autonomia” dos Estados-Nação africanos. Ter qualificação universitária pode significar a formação de novas elites africanas, por envolver a possibilidade de “[...] ascensão social e política para estudantes, famílias e grupos sociais diversos”. A possibilidade de estudar em outros países atrelada às políticas de cooperação educacional constitui meio de acesso à universidade e qualificação, além de viabilizar estratégias de desenvolvimento econômico, político e social. (GUSMÃO, 2009, p. 16; 21)

Nesse foco se situa o PEC–G: convênio entre Brasil e outros países, dentre os quais os PALOP. Do ponto de vista dos entrevistados, esse convênio é relevante porque oportuniza formação acadêmica — logo, participação efetiva no desenvolvimento da Guiné-Bissau com nação.<sup>78</sup> Saliento o estudo feito por Mourão (2006, s. p.) sobre guineenses e cabo-verdianos egressos de universidades brasileiras, no qual dizem que a

---

<sup>77</sup> Sobre essa perspectiva histórica consultar Cá (2005).

<sup>78</sup> Augel (2007, p. 72) faz uma ressalva: ter uma qualificação profissional não significa acesso ao mercado de trabalho, pois é imensa a falta de empregos relacionados com atividades nos setores secundário e terciário e aponta o êxodo de talentos (*brain drain*) como algo dramático.

formação universitária é importante porque os ajuda a pensar “[...] tendo em vista as diferenças culturais, econômicas e políticas entre os seus países e o Brasil”. A autora considera relevante aos estudantes do PEC-G a reflexão acerca dos temas democracia, cidadania, educação e progresso em relação aos seus países. No seu entendimento, esses jovens, no retorno aos seus países de origem, farão parte da elite intelectual, tendente a desempenhar cargos nas áreas do conhecimento diversas, que lhes exigirão decisões estratégicas em âmbito interno e externo, além da necessidade de aporte técnico e teórico, posicionamento e consciência dos papéis que possam vir a ter.

Os dados reunidos ao longo da dissertação sugerem que o olhar reflexivo dos estudantes guineenses em torno do “nós” e “eles” lhes permite ressignificar suas identidades durante as experiências de mobilidade acadêmica. Para Elias (1994a), o sentido do “nós”, associado às trocas entre indivíduos, permite pensar no contexto histórico e social determinantes dos arranjos e das oportunidades de identidade social como composição específica compartilhada pelos membros da sociedade. A identidade não é algo fixo: depende da diferença em torno “do que eu sou e aquilo que eu não sou”. Construída com base em oposições binárias, assume uma perspectiva relacional no jogo das interações sociais, demarcando fronteiras e traços diacríticos carregados de simbologias e sentimentos de pertença, embora — cabe frisar — a individualidade do eu (a singularidade da pessoa) e o nós (a pluralidade de pessoas) não se excluam, sejam interdependentes (HALL; SILVA; WOODWARD, 2007).

O indivíduo pode vivenciar sua identidade como se fosse unificada, construindo-a pelo sentido de pertença “daquilo que sou”. A identidade fluida, líquida dos tempos atuais, durante as experiências de deslocamento temporário, gera a necessidade de “nós” e no caso em estudo propicia ao estudante o sentimento de unidade em torno de uma identidade continental atribuída,<sup>79</sup> pelo fato de se perceberem apenas como africanos na sociedade na qual estão temporariamente incluídos. Os relatos dos entrevistados marcam diferenças entre o “nós” (guineenses e africanos de outras nacionalidades) e o “eles” (não africanos); os outros também são eles. Os estudantes deixam de construir suas identidades como bases nos sistemas de classificação aos quais regularmente recorrem em seu país, Balanta, Pepel, Bijagó, Brame ou Manjaco e outras etnias, e passam a assumir uma identificação comum: todos são africanos, sem nação e sem territorialidade, numa representação simbólica do sentido de pertencer. Quando os estudantes entrevistados ressaltam que entre

---

<sup>79</sup> Termo empregado por Mungoi (2012).



eles e africanos de outras nacionalidades não existem diferenças — seriam todos uma só etnia; seriam todos guineenses —, para entender recorro à concepção de nação, abstraída de Benedict Anderson (2008), como comunidade imaginada e à capacidade que indivíduos que nunca se viram têm de construir laços. Ser do continente africano atribui a esses guineenses um sentido de unificação, de nação, uniformizando-os no panorama social e evidenciando um processo de autopreservação da identidade do grupo. A origem comum em relação ao continente africano é o elo do sentido de pertença e inclusão, mas não significa homogeneidade entre os indivíduos. *Ressignificação da identidade e alteridade* estão aí imbricados.

Conforme dados sistematizados na pesquisa, os estudantes guineenses afirmam não ocorrer a prevalência de nenhuma identidade étnica entre eles e enfatizam um sentido de homogeneidade grupal nas relações com conterrâneos nos diversos espaços de convivência durante o deslocamento. Todavia, ao serem questionados sobre prováveis distinções existentes entre si, alguns citaram comportamentos que estão fora dos seus modos de pensar habitual; distinções ligadas a gastronomia, vestuário, valores morais e pluralidade linguística sugerem a percepção de heterogeneidade entre os indivíduos do grupo estudado. Em geral, relatam ausência de conflitos com indivíduos nacionais e de outras nacionalidades, entretanto os dados indicam tendência a tensões nas suas relações. Ao aprofundar o questionamento, choques culturais, dilemas, conflitos de ideias e questões étnico-raciais foram evidências coletadas nas relações dadas nos diversos espaços de socialização.

A questão racial é tema de vasta bibliografia e mesmo não sendo o foco da dissertação permeia o universo da pesquisa. No referencial utilizado, demonstrei a ideologia da negação do racismo presente na sociedade brasileira. Racismo, preconceito e discriminação racial são categorias trazidas à tona no decorrer das entrevistas. Em algumas falas, atitudes de discriminação racial e o preconceito de marca relatado por Nogueira (2006) se fazem presentes. Cabe ressaltar a indignação dos interlocutores ao se perceberem tratados como diferentes em alguns espaços sociais. Ser negro não é uma condição, e nas palavras de ENT3, “branco e ‘preto’ têm a mesma qualidade”.

Ser negro e africano se torna um elemento aglutinador e amenizador das diferenças a que estão submetidos indivíduos que se reconstroem e se posicionam diariamente perante as mudanças socioeconômicas e culturais com as quais se deparam. Nesse sentido, no universo estudado a identificação africana é um marcador da diferença e um elo na resignificação das suas identidades e afirmação do sentido de pertença. Em festas,

reuniões, encontros informais e comemorações especiais, o uso da língua crioula, as vestimentas, os penteados tradicionais e a gastronomia são elementos aglutinadores e simbólicos nas configurações da identidade “eu-nós” e das formas de sociabilidade.

As festas são eventos significativos na quebra do cotidiano dos interlocutores. Segundo Subuhana (2005), nas confraternizações os estudantes amenizam saudades e compartilham elementos das suas culturas e significam, também, uma forma de identificação. Durante as festas organizadas por estudantes guineenses das quais participei como convidada e observadora, as danças étnicas, a música, as comidas típicas, a conversa alegre e descontraída em crioulo foram elementos peculiares da socição. Nesses encontros, a presença de brasileiros e/ou de pessoas de nacionalidades não africanas é constante, mas em número reduzido.

Como já explicitado, a partir dos pressupostos de Georg Simmel (1983c) e Jean Baechler (1995), a discussão da sociabilidade, essencial à pesquisa, evidenciou categorias fundamentais ao estudo e o respaldo teórico para a problematização. Na contemporaneidade, as facilidades de acesso e deslocamentos trazidos pelos meios de comunicação e o barateamento dos meios de transporte introduzem um ritmo intenso nas trocas estabelecidas entre indivíduos de diferentes nações; e nessa dinâmica relacional é possível identificar formas de sociabilidade. A equivalência de trocas acontece frequentemente entre os estudantes guineenses (andam juntos, divertem-se, frequentam a biblioteca, comem no restaurante universitário). Compartilham residência com conterrâneos e africanos de outras nacionalidades, todavia mantêm restrições em dividir moradia com brasileiros. Apontam aspectos comportamentais e *habitus* sociais diferenciados como justificativas das suas restrições.

Estar no Brasil como estudante estrangeiro em mobilidade acadêmica traz ao jovem guineense uma experiência de significados diversos. Distância, proximidade e questionamentos da realidade social se inserem no contexto cotidiano das suas relações. Nesse ponto, as análises teóricas de Simmel e Schutz foram complementares ao entendimento do significado de ser estrangeiro no olhar do estudante. Estar próximo e estar longe ao mesmo tempo, a visibilidade/invisibilidade, a generalização das suas nacionalidades (apenas africanos) colocam os estudantes fora do lugar e lhes fortalece a noção de estrangeiro. Nessa lógica, sentir-se excluído em espaços da cidade e da comunidade acadêmica, as questões raciais, a não acessibilidade a projetos e recursos da assistência estudantil da universidade evidencia a invisibilidade vivenciada por esses sujeitos na situação de deslocamento temporário.

Vale notar que na análise das divergências das categorias cultural, econômica, educacional, social, de saúde e outras elencadas, foi possível identificar o “olhar do estrangeiro” relatado por Simmel (2005). Para o teórico, a objetividade se constitui numa estrutura particular composta de distância e proximidade, indiferença e envolvimento, num “jogo de fazer sociedade”; nesse caso, os estudantes participantes da pesquisa se inserem nesse tipo social. Além disso, as experiências do cotidiano relatadas indicam elementos que dão visibilidade ao sentido de estranho relatado por Schutz (2012). As dificuldades de transposição do pensar como de costume e de adaptação ao padrão cultural da nova realidade retratam na condição de forasteiro uma incompatibilidade desafiadora à experiência do “nós”.

A sociabilidade entre os jovens guineenses e a vizinhança como unidade social mereceram atenção. Com base nos estudos de Robert Park (1973) e Simmel (1976, 2009) sobre a cidade, os resultados indicam relações sociais superficiais, distantes, reservadas, “[...] muito diferentes da Guiné-Bissau” (ENT5). São comportamentos que reforçam a fragilidade das relações desses indivíduos ante o estilo de vida moderno das grandes cidades, sugerindo a presença da atitude mental de reserva em que os indivíduos se fecham em seus círculos de convivência e podem provocar aversão, estranheza e indiferença entre os que vêm de cidades pequenas.

Nas características de construção das redes de sociabilidade, os dados apontam conexões estabelecidas por laços fortes, evidenciando relações mais fechadas em torno do sentido de africanidade que representam. No ponto de vista dos entrevistados, as relações com seus pares são positivas porque caracterizam vínculos de amizades, ajuda mútua e solidária nos aspectos econômicos e sociais; e não só entre os guineenses. Em geral, abrangem os estudantes africanos na UFU. Nesse sentido, o capital social e o capital cultural inseridos nas estruturas dessas relações são estratégias importantes às trocas simbólicas, materiais e de reconhecimento mútuo entre os indivíduos. Também foram fundamentais à viabilização do acesso à instituição universitária. Contatos anteriores com outros guineenses residentes no Brasil foram apontados pela maior parte dos entrevistados como motivação para escolher o país e a UFU como lugares onde estudar. Além disso, segundo Subuhana (2005), mandar um familiar estudar no Brasil é mais econômico do que matriculá-lo em uma instituição europeia. A família, principal articuladora do capital econômico e cultural mobilizador do volume de capital social fomentador do projeto de migrar, é a origem dos recursos necessários para a permanência e conclusão da formação acadêmica no país destino.

Os dados apresentados e analisados nesta dissertação indicam a conversação como forma de sociabilidade construída com mais intensidade nas relações entre os indivíduos do universo pesquisado e entre estes e estudantes de outros países africanos. Essa perspectiva relacional tem como base a necessidade de uma identificação com o nós — africanos — e uma diferenciação com o eles — outras nacionalidades. Na convergência das interações face a face do grupo de alunos participantes da pesquisa, o sentido dado à identidade continental fomenta a conversação como forma de sociabilidade prevalente nos espaços de convivência, em particular durante e/ou após as refeições no restaurante universitário. As conversas, “preferencialmente em crioulo”, revelam compartilhamento de sentidos de pertença, valores, linguagem e fortalecem a ressignificação das suas identidades, ainda que estejam sujeitas a questionamentos e contradições. Em consonância a outros estudos realizados com africanos no Brasil (DESIDÉRIO, 2006; GUSMÃO, 2006b; 2009; 2011; 2012a, 2012b; SUBUHANA, 2005; 2007; 2009), os dados sugerem a tendência a certo isolamento social dos estudantes guineenses em relação a brasileiros nos espaços de convivência.

Vale ressaltar a importância dos convênios bilaterais firmados entre nações para qualificar quadros profissionais no desenvolvimento de países periféricos no cenário mundial. No caso estudado, o PEC-G assume relevância fundamental para os jovens de Guiné-Bissau. Penso que estar em terras estrangeiras pode proporcionar aos estudantes a perspectiva de incrementar o saber acadêmico, de refletir sobre a condição nacional e de retornar à terra natal levando, além da bagagem intelectual adquirida, outros olhares que os conduzam a pensar em modos de vida viabilizadores de igualdade social, econômica e política. Nesse sentido, entendo que práticas interdisciplinares em torno da assistência estudantil aos alunos africanos (e não só) pode ajudá-los a pensar adiante; por ser uma profissional inserida nesse contexto, espero que esta dissertação possa contribuir para a reflexão sobre práticas e saberes institucionais que possibilitem integrar os estudantes estrangeiros à comunidade social e olhar com mais nitidez para um público ainda invisível em ações e projetos mais arrojados para universitários.

O desdobrar da pesquisa — leituras, tomada de notas e reflexões, entrevistas, manipulação dos dados empíricos, anotações etc. — impôs ilações que escaparam ao escopo inicial do estudo; mas que vejo como elementos úteis para desdobramentos futuros em outros níveis de complexidade: a que se referem os estudantes guineenses quando falam em contribuir para o desenvolvimento nacional: seria a inserção tecnológica? A ocidentalização dos costumes? É uma ideia “imaginada” ou uma constatação mediante as

condições de vida da população daquele país? Além disso, que papel desempenha a divisão de assuntos estudantis (DIASE) na articulação da interação social dos estudantes estrangeiros com outros grupos nacionais? Qual é a visão dos profissionais lá inseridos sobre suas práticas e saberes quanto aos estudantes estrangeiros que buscam auxílio institucional? Qual a visão que têm sobre o PEC-G como meio de garantir aos estrangeiros o acesso à universidade? Em quais dimensões da vida acadêmica e social as questões raciais interferem na (des)articulação entre africanos e brasileiros no meio universitário? Qual seria a visão dos estudantes brasileiros em relação aos negros africanos e a outros estudantes estrangeiros nessa universidade?

# Referências

ABERCROMBIE, N.; HILL, S.; TURNER, B. Postmodernity. In: \_\_\_\_\_. *The Penguin dictionary of sociology*. 3. ed. London: 1994, p. 326–8.

ABREU, C. *A balantização ou o fomentar (in)consciente do tribalismo na Guiné-Bissau*. 2004. Disponível em: <<http://www.didinho.org/balantizacao.html>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

AGULHON, M. *Le cercle dans la France bourgeoise 1810–1848*. Etude d’une mutation de sociabilité. Cahier des Annales. Paris, Armand Colin, n. 36, 1977.

ALTBACH, P. *Educación superior comparada: el conocimiento, la Universidad y el desarrollo*. Madrid, España: Artes Gráficas Grupo S.<sup>a</sup> Nicolas Morales. Octubre 2001. (Colección historia y futuro de la universidad: Miguel Angel Escotet, Ph. D.)

ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas*. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDERSON, B. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.

ANSART-DOURLIN, M. A noção de alteridade. In: NAXARA, M. R.; MARSON, I. A.; MAGALHÃES, M. B. M. (Org.). *Figurações do outro*. Uberlândia: ed. UFU, 2009.

APPIAH, K. A. *Na casa de meu pai*. Tradução: Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARON, R. *As etapas do pensamento sociológico*. Martins Fontes: São Paulo, 2008.

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

AUGEL, M. P. Desafios do ensino superior na África e no Brasil: a situação do ensino universitário na Guiné-Bissau e a construção da guineidade. *Estudos de Sociologia*. Revista do programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE, Recife: PE, v. 15, n. 2, p. 137–59, jul./dez. 2009.

BAECHLER, J. Grupos e sociabilidade. In: BOUDON, R. et al. *Tratado de sociologia* [tradução de *Traité de sociologie* de Teresa Curvelo; revisão técnica de Renato Lessa]. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1995. 604 p.

BANDEIRA, M. L. Terras e territórios de negros no Brasil. *Textos e debates*. UFSC: Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas, Florianópolis, 1991, ano I, n. 2, p. 7–24.

BANTANBÁ GUINÉ-BISSAU. *Caracterização da Guiné-Bissau*. 1.21: Demografia e características da população. Disponível em: <<http://guine-bissau.fi>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

BANTANBÁ GUINÉ-BISSAU. *Caracterização da Guiné-Bissau*. Demografia e características da população, 2004. Disponível em: <<http://guine-bissau.fi>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

BAPTISTA, D. M. T. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (Org.). *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras, 1999. Série Núcleo de Pesquisa.

BATISTA JÚNIOR, P. N. Mitos da “globalização”. *Estudos Avançados*, v. 12, n. 32, p. 125–86. São Paulo, jan./abr. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v12n32/v12n32a12.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2013.

BARNES, J. A. *Social networks*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1972.

BARRETO, M. A. Reformas recentes no sistema educativo da Guiné-Bissau: compromisso entre a identidade e a dependência. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL CABO VERDE E GUINÉ-BISSAU — “Percursos do saber e da ciência”, Lisboa, 21–3 de junho de 2012. In: *Atas...* Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical; Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa. Disponível em: <<http://coloquiocvgb.files.wordpress.com/2013/06/p04c04-antc3b3nia-barreto.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2013.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P; STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade*. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: ed UNESP, 1998, p. 185–227.

BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Traduzido por Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. *Identidade*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. *Vidas em fragmento: sobre a ética pós-moderna*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Modernização reflexiva*. São Paulo: ed. USP, 1997.

BECKER, H. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. Tradução: M. Estevão e R. Aguiar. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BERNARDO, T. Nem tudo é relativo. In: BERNARDO, T.; CLEMENTE, C. C. (Org.). *Diásporas, redes e guetos: conceitos e configurações no contexto transnacional*. São Paulo: Logo: EDUC, 2008, p. 40–61.

BIDART, C. Sociabilités: le travail et le quartier. *Revue Française de Sociologie*, [S. l.], v. 29, n. 4, p. 621–48, 1988.

BIRNBAUM, P. Conflitos. In: BOUDON, R. (Dir.). *Tratado de sociologia*. Tradução Teresa Curvelo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995, p. 247–82.

BOAS, F. *L'uomo primitivo* (The mind of primitive man). New York: The Macmillan Company, 1911–1938. Bari: Laterza, 1972.

BOAS, F. *Antropologia e vida moderna* (Anthropology and Modern Life, W.W: Norton & Company, New York, 1928). Roma: Ei, 1998.

BOAS, F. *Antropologia cultural*. Org. Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004a.

BOAS, F. *A formação da antropologia americana, 1883–1911*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004b.

BOAS, F. As limitações do método comparativo em Antropologia. In: BOAS, F. *Antropologia cultural*. Org. Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004c. 109 p.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (Org.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Nova Iorque: Greenwood, 1985, p. 241–58.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Marina Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 65–9.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE. *Censo demográfico 2010*. Tabela 1.2.1 — População residente, por cor ou raça, segundo o sexo, a situação do domicílio e os grupos de idade — Brasil, 2010. Disponível em: <<http://ftp.ibge.gov.br>>. Acesso em: 6 jan. 2014.

BRASIL. *Manual do Programa de Estudantes–Convênio de Graduação/PEC-G*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 6 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Acesso à universidade — estudante estrangeiro*. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br>>. Acesso em: 16 mar. 2011.

BRASIL. Decreto n. 7.948, de 12 de março de 2013a. Dispõe sobre o Programa de Estudantes–Convênio de Graduação/PEC–G. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm)>. Acesso em: 22 maio 2013.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de temas educacionais. *Programa de Estudante Convênio de Graduação – PEC-G*. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php>>. Acesso em: 22 maio 2013b.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de temas educacionais. *Programa de Estudante Convênio de Graduação – PEC-G*. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php>>. Acesso em: 2 maio 2014.

CÁ, L. O. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471–1973). *Revista online Biblioteca Joel Martins*, Campinas, v. 1, n. 4, out. 2000, Disponível em: <<http://www.didinho.org/artigo10.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

CÁ, L. O. *Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau*. Tese (Doutoramento em educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000349524>>. Acesso em: 10 fev. 2012.



CABRAL, A. *Nacionalismo e cultura*. Ed. Xosé Loís Garcia. Santiago de Compostela: Laiovento, 1999.

CABRAL, A. *PAIGC: unidade e luta*. Lisboa: Nova Aurora, n. 2, 1974.

CÂNDIDO, Antônio. (Org.). *Sílvio Romero: teoria, crítica e história literária*. São Paulo: ed. USP, 1978.

CARDOSO, C. As tendências actuais do Islão na Guiné-Bissau. In: GONÇALVES, António Custódio (Org.). *O Islão na África Subsariana*. COLÓQUIO INTERNACIONAL — “Identidades, poderes e etnicidades”, 6., Porto. Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto – FLUP/PORTO, 2004. Disponível em: <<http://www.africanos.eu/ceaup>>. Acesso em: dez. 2013.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTLES, S.; MILLER, M. J. *La era de la migración*. Movimientos Internacionales de Población en el Mundo Moderno. México. Editor: Miguel Ángel Porrúa, 2004. 388 p.

CÓ, J. R. B. *A aquisição do capital social e a formação das estruturas sociais na Guiné-Bissau: uma abordagem para a percepção de conflitos sociais*. Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações – SOCIUS: ISEG/UTL: Lisboa, 2006, n. 6. Disponível em: <<http://pascal.iseg.utl.pt/~socius/publicacoes/wp/wp200606.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2013.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 1988, v. 94, p. 95–120.

COMTE, A. Curso de filosofia positiva (1830). In: COMTE. Tradução José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

COSTA, A. F.; MACHADO, F.; ALMEIDA, J. F. A. *Estudantes e amigos: trajetórias de classe e redes de sociabilidade*. Análise Social. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, v. XXV, 1990, p. 193–221.

COSTA, M. R. Rede internacional de extrema direita e os novos racismos. In: BERNARDO, T.; CLEMENTE, C. C. (Org.). *Diásporas, redes e guetos: conceitos e configurações no contexto transnacional*. São Paulo: Logo: EDUC, 2008, p. 15–26.

COUTO, H. H.; EMBALÓ, F. A literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau: um país da CPLP. *PAPIA*, Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares, Brasília: Thesaurus — Universidade de Brasília, 2010, n. 20, p. 11–253. Disponível em: <<http://www.abecs.net/ojs/index.php/papia/article/viewFile/341/362>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

DEGENNE, A.; FORSÉ, M. *Les réseaux sociaux: une analyse structurale en sociologie*. Paris: Armand Colin, 1983.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. Tradução: Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DESIDÉRIO, E. J. *Migração internacional com fins de estudo: o caso dos africanos do programa estudantes-convênio de graduação em três universidades públicas no Rio de Janeiro*. Dissertação (mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais) — Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2006.

DIMAS, A. O turbulento e fecundo Sílvio Romero. In: BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. (Org.). *Um enigma chamado Brasil: 29 intérpretes e um país*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 74–89.

DJALÓ, M. *A interferência do banco mundial na Guiné-Bissau: a dimensão da educação básica — 1980-2005*. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) — Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92590>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

DOMINGUES, J. M. *Sociologia e modernidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DURKHEIM, É. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DURKHEIM, É. *Émile Durkheim: Sociologia* (José Albertino Rodrigues, org.). São Paulo: Ática, 1998.

DURKHEIM, É. *Da divisão do trabalho social*; tradução Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história de costumes*. Tradução: Ruy Jungmann. Revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b, v. 1.

ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.

ELIAS, N. *The Norbert Elias reader: a biographical selection*. GOUDSBLOM, Johan; MENNELL, Stephen (Ed.). Malden: Blackwell, 1998.

ELIAS, N; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Tradução: Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Sússekind; apresentação e revisão técnica, Federico Neiburg. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Tradução Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2005.

ELIAS, N. *Escritos e ensaios: estado, processo, opinião pública*. NEIBURG, Federico; WAIZBORT, Leopoldo (Org.). Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006.

EMBALÓ, F. *Acrônimo*. Charenton le Pont, 2004. Disponível em: <<http://www.didinho.org/apoesiadefilomenaembalo.html>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

EMBALÓ, F. *Identidade*. Bruxelas, 15/3/93. Disponível em: <<http://www.didinho.org/apoesiadefilomenaembalo.html>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

EUFRÁSIO, M. A temática da sociabilidade na escola de Chicago. *Sociabilidades*, MIRANDA, O. (Org.). Natal: Terceira Imagem, v. II, n. 1, 144 p, dez. 2002.

FANTINEL, L. et al. Produção de significações do espaço e sociabilidade em um café artesanal de Salvador. *RIGS*, Revista interdisciplinar de Gestão Social, set./dez. 2012, v.1, n. 3, p. 51–74.

FERNANDES, A. C. M. *Guiné-Bissau e Cabo Verde: da unidade à separação*. Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos) — Centro de Estudos Africanos, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2007. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/13063>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

FERREIRA, Eliane Schmaltz. *Defesa de dissertação de mestrado* (PEIXOTO, Maria Denize S. *Estudantes guineenses na Universidade Federal de Uberlândia* — sociabilidade de identificações em terras do além-mar. Mestrado em Ciências Sociais, 2014, 206 f). Uberlândia: Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, 10 de outubro de 2014.

FORSÉ, M. *La sociabilité*. *Economie et statistique*. [S. l.], v. 132, p. 39–48, 1981.

FREYRE, G. *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1933.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Tradução: Alexandra Figueredo et al. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILROY, P. The end of anti-racism. In: DONALD, J.; RATTANSI, A. (Org.). *Race, culture and difference*. Londres: Sage, 1992.

GOLBERT, D. T. *Racist culture: philosophy and the politics of meaning*. Oxford: Blackwell, 1993.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal n. 10.639/2003*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39–61.

GÓMEZ, J. M. Globalização da política: mitos, realidades e dilemas. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis: Vozes/CLASCO, 1999.

GRANOVETTER, M. The strength of weak ties. *American Journal of sociology*, [S. l.], v. 78, n. 6, 1973, p. 1.360–80.

GUIBERNAU, M. *Nacionalismos: O estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Tradução: Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1997.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. Novos Estudos: CEBRAP, n. 43, nov. 1995, p. 26-44.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*, Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93–107, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, São Paulo: USP, 2004, v. 47, n. 1, p. 9–43.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: 34, 2005.

GUIMARÃES, A. S. A. Depois da democracia racial. *Tempo Social*, Revista de sociologia da USP, São Paulo: USP, v. 18, n. 2, nov. 2006, p. 269–87.

GUIMARÃES, A. S. A. Cor e raça: raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINHO, Osmundo Araújo Pinho (Org.). 2 ed. rev. *Raça: novas perspectivas antropológicas*. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: ed. UFBA, 2008, p. 63–86.

GUIMARÃES, A. S. A. Raça, cor, cor da pele e etnia. *Cadernos de Campo*, revista dos alunos de pós-graduação em antropologia social da USP: São Paulo, 2011, n. 20, p. 265–71.

GUINÉ-BIASSAU. Ministério da Economia, Plano e Integração Regional. Instituto Nacional de Estatística Guiné-Bissau. *Resultados definitivos do RGPH 2009*. Disponível em: <<http://www.stat-guinebissau.com>>. Acesso em: 9 set. 2013.

GUINÉ-BISSAU. Secretaria de Estado do Ambiente e do Turismo. *Cimeira mundial sobre o desenvolvimento sustentável: Relatório Nacional*. BISSAU, maio 2012. Disponível em: <<http://www.sustainabledevelopment.un.org/content/documents/977guineabissau.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2012. Relatório de Balanço da Guiné-Bissau para Cimeira Rio+20.

GURVITCH, G. *La vocation actuelle de la sociologie*. Paris: PUF, 1969, v. 2.

GURVITCH, G. *La vocation actuelle de la sociologie*. Paris: PUF: 1950. 80, 607 p. (Bibliothèque de Sociologie Contemporaine).

GUSMÃO, N. M. Terras e Territórios Negros no Brasil. *Textos e Debates*. Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas. Florianópolis: UFSC: Ano 1, n. 2, 1991.

GUSMÃO, N. M. *Os filhos da África em Portugal*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

GUSMÃO, N. M. Trajetos identitários e negritude: jovens africanos no Brasil e em Portugal. *Impulso*, Revista de Ciências Sociais e Humanas, Bauru: São Paulo, v. 17 (43), p. 45–57, 2006b.

GUSMÃO, N. M. Dossiê ensino superior e circulação internacional de estudantes: os PALOP no Brasil e em Portugal. *Pro-Posições*, São Paulo: Unicamp, v. 20, n. 1 (58), jan./abril 2009. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/sumario29.html>>. Acesso em: 18 out. 2012.

GUSMÃO, N. M. África e Brasil no mundo acadêmico: diálogos cruzados. In: CONGRESSO PORTUGAL E OS PALOP — Cooperação na Área da Educação/ COOPEDU. Lisboa: CEA, 2011, p. 283–99. Disponível em: <<http://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/3012>>. Acesso em: 16 out. 2012.

GUSMÃO, N. M. Africanos no Brasil hoje: imigrantes, refugiados, estudantes. In: *Dossiê: Juventudes, Expressividades e Poder em Perspectivas Cruzadas*. Frank Marcon e Lorenzo Bordonaro (Org.) Tomo: Revista do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais/Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: Editora UFS, n. 21, p. 13-36, jul./dez. 2012a.

GUSMÃO, N. M. *África, Portugal e Brasil: um novo Triângulo das Bermudas?* Cadernos CERU: Universidade de São Paulo, v. 23, n. 2, 2012b. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/56877/0>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

HALL, S. The work of representation. In: HALL, Stuart (Org.). *Representation*. Cultural representation and cultural signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HALL, S. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Organização: Liv Sovik. Tradução: Delaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2003.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Quem precisa de identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 103–35.

HOBBS, T. Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil (1651). In: HOBBS. Tradução João Paulo Monteiro; Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

HOETINK, H. *Caribbean race relations: a study of two variants*. Translated from the Dutch by Eva Hooykaas. London; Oxford; New York: Oxford University Press, 1971.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, J. S. Perspectivas para o estudo da evolução das representações dos africanos nas escritas portuguesas de viagem: o caso da “Guiné do Cabo Verde” (sécs. XV–XVII). In: REPRESENTAÇÕES de África e dos africanos na história e cultura: séculos XV a XXI. Edição de José Damião Rodrigues e Casimiro Rodrigues, Centro de História de Além-Mar, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Universidade Nova de Lisboa/Universidade dos Açores: Ponta Delgada, 2011, p. 409–28. Disponível em: <[http://cham.fcsh.unl.pt/ext/files/books/indice\\_representacoes\\_africa\\_africanos.pdf](http://cham.fcsh.unl.pt/ext/files/books/indice_representacoes_africa_africanos.pdf)> Acesso em: 28 nov. 2013.

IANNI, O. Globalização e diversidade. In: PATARRA, N. L. (Org.). *Emigração e imigração internacionais no Brasil contemporâneo*. São Paulo: FNUAP, v. 2, 1996, p. 1–15.

JAUARÁ, M. Os lusoafrianos e etnorurais disputam o poder na Guiné-Bissau. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. USP: São Paulo, 24–6, p. 119–45, 2000/ 2003–5, p. 121. Disponível em: <[http://www.filch.usp.br/cea/revista/africa\\_026/af03.pdf](http://www.filch.usp.br/cea/revista/africa_026/af03.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2012.

KAGIBANGA, V. *A alma sociológica na ensaística de Mario Pinto de Andrade*. A questão da ruptura e da continuidade proto-nacionalista na obra de Mario Pinto de Andrade. Angola: INIC, 2000. Disponível em: <<http://www.casadasafricas.org.br/site/img/upload/871229.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2013.

KHÔÎ, L. T. Educação cultura e desenvolvimento em África. *Revista Internacional de Estudos Africanos*, n. 12 e 13, jan./dez., 1990.

LARSEN, K.; VINCENT-LANCRIN, S. Le commerce international de services d'éducation: Est-il bom? Est-il méchant? *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*. Dec. 2002, p. 20–2.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. *Reflexões (ainda) necessárias acerca da mobilidade estudantil*. Disponível em: <[http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD\\_documentos/2197.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=>](http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/2197.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=>)>. Acesso em: 4 jun. 2010.

LOPES, C. A Guiné-Bissau a procura de um modelo social. *SORONDA*, revista de estudos guineenses, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Bissau: INEP, n. 1, jan. 1986, p. 4–67.

MARTINELLI, M. L. (Org.). *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras, 1999. Série Núcleo de Pesquisa.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: FERNANDES, F. (Org.). *Marx/Engels*. História. Tradução Florestan Fernandes; Vicktor Von Erhrenreich, Flávio René Kothe et all. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

MENDY, P. A herança colonial e o desafio da integração. *SORONDA*, revista de estudos guineenses, n. 16, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas: Guiné-Bissau, 1993, n. 16, p. 3–50.

MENEZES, M. A. *Redes e enredos nas trilhas dos migrantes: um estudo de famílias de camponeses-migrantes*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; João Pessoa: ed. UFPB, 2002.

MILLS, C. W. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MINAYO, M. C. *Pesquisa social*. Teoria, método e criatividade. 26 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MIRANDA, O. *Ensaio sobre identidade e invenção do indivíduo*. São Paulo: Plêiade – Terceira Margem, 2001.

MITCHELL, J. C. Social networks. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, California: Annual Reviews, n. 3, 1974.

MITCHELL, J. C. The concept and use of social network. In: SOCIAL Networks in urban situations. Manchester: Manchester University Press, 1969.

MIURA, I. K. *O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo em três áreas de conhecimento*. 365 f. Tese (professor livre-docente) — Departamento de Administração, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses>>. Acesso em: 17 abr. 2010.

MONTEIRO, A. I. A origem cultural, o Estado e a integração nacional: In: CARDOSO, C.; AUGEL, J. (Org.). *Colóquio internacional Guiné-Bissau — vinte anos de independência. Desenvolvimento e democracia. Balanço e perspectivas*. Bissau, 1993. *Actas...* Bissau: INEP, 1996, p. 347–56.

MORAES FILHO, E. (Org.). *Georg Simmel: sociologia*. Tradução de Carlos Alberto Pavanelli et al. São Paulo: Ática, 1983.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior — conceitos e práticas. *Educar*, Curitiba: ed. UFPR, n. 28, p. 107–24, 2006.

MOURÃO, D. E. *África “na pasajen”*: identidades e nacionalidades guineenses e cabo-verdianas. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Universidade Federal do Ceará. 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/1255>. Acesso em: 24 nov. 2012.

MOURÃO, D. E. Guiné-Bissau e Cabo Verde: identidades e nacionalidades em construção. *Pro-Posições*, São Paulo: Campinas, 2009, v. 20, n. 1, p. 83–101. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/sumario29.html>>. Acesso em: 18 out. 2012.

MOURÃO, D. E. Deslocamentos transitórios: a construção do pertencimento entre estudantes guineenses e cabo-verdianos no Brasil. In: CONGRESSO AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 9., Salvador, 2011. *Anais...* Disponível em: <[http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1306186466\\_ARQUIVO\\_ArtigoocomresumoLusoAfroBrasileiro.pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1306186466_ARQUIVO_ArtigoocomresumoLusoAfroBrasileiro.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2014.

MUNANGA, K. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania [palestra]. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA — “Ação Educativa”, ANPED, 1., São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/kabe.PDF>>. Acesso em: 7 dez. 2013.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB* — periódico do programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. FEUFF: Rio de Janeiro/Niterói: ed. Alternativa/ed. UFF, n. 5, p. 15–34, 2004.

MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, 204 p.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006, 224p.

MUNANGA, K. O que é africanidade. *Vozes da África*: Biblioteca Entre Livros; Duetto, edição especial, n. 6, 2007.

MUNANGA, K. Educação e diversidade cultural. *Cadernos PENESB* — periódico do programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. FEUFF: Rio de Janeiro/Niterói: ed. Alternativa/ed. UFF, n. 10, p. 37–54, 2008–10.

MUNANGA, K. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. *Cadernos PENESB* — periódico do programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. FEUFF: Rio de Janeiro/Niterói: ed. Alternativa/ed. UFF, n. 12, p. 169–203, 2010.

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNANGA, K. *Defesa de dissertação de mestrado* (PEIXOTO, Maria Denize S. *Estudantes guineenses na Universidade Federal de Uberlândia* — sociabilidade de identificações em terras do além-mar. Mestrado em Ciências Sociais, 2014, 206 f). Uberlândia: Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, 10 de outubro de 2014.

MUNGOI, D. M. D. Ressignificando identidades: um estudo antropológico sobre experiências migratórias dos estudantes africanos no Brasil. In: *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*. Brasília, Ano XX, n. 38, p. 125–39, jan./jun. 2012.

NEIBURG, F. Apresentação à edição brasileira: a sociologia das relações de poder de Norbert Elias. In: ELIAS, N; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Tradução: Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Sússekind; apresentação e revisão técnica, Federico Neiburg. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

NEUMANN, B. Identität als soziales Rollenspiel: In: \_\_\_\_\_. *Identität und Rollenzwang*. Zur Theorie der Autobiographie. Frankfurt: Athenäum, 1970.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, p. 287–308, nov. 2006 [1954].

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS/ONU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Relatório do desenvolvimento humano de 2011*. Sustentabilidade e equidade: um futuro melhor para todos. Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento: Communications Development Incorporated, Washington D.C, 2011. Disponível em: <<http://hdr.undp.org>>. Acesso em: 31 out. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS/ONU. *Relatório do Desenvolvimento humano 2013*. A ascensão do Sul: progresso humano num mundo diversificado. PNUD: CAMÕES — Instituto da Cooperação e da Língua: Portugal. 2013. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br>>. Acesso em: 8 nov. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA/UNESCO. *Relatório conciso*. Relatório de monitoramento global de Educação para Todos. A crise oculta: conflitos armados e educação. UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

PAIXÃO, M.; CARVANO, L. M. Censo e demografia: a variável cor ou raça no interior dos sistemas censitários brasileiros. In: SANSONE, L.; OSMUNDO, A. P. (Org.). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. 2 ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: ed. UFBA, 2008, p. 25–61.

PALTRINIERI, A. C. Imigração, raça e cultura: o ensinamento de Franz Boas. *Outros Tempos* — dossiê história e memória, Università Cattolica del Sacro Cuore, Itália: Brescia, v.



6, n. 7, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.outrostempos.uema.br>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

PARK, R. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. Trad. Sérgio Magalhães Santeiro. In: VELHO, O. G. *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, p. 26–67.

PEIXOTO, M. D. S. Mobilidade acadêmica internacional: um estudo sociológico a partir da experiência da Universidade Federal de Uberlândia. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011. Disponível em: <[http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307401886\\_ARQUIVO\\_Cod-8997276-Mobilidadeacademica.pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307401886_ARQUIVO_Cod-8997276-Mobilidadeacademica.pdf)>.

PEIXOTO, M. D. S. Estudantes africanos na Universidade Federal de Uberlândia: sociabilidades. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1., Uberlândia, 2012. *Anais...* Uberlândia: Instituto de Ciências Sociais, 2012.

PEIXOTO, M. D. S. Estudantes guineenses na Universidade Federal de Uberlândia — identidade e ressignificação: caminhos que se cruzam. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2., Uberlândia, 2013. *Anais...* Uberlândia: Instituto de Ciências Sociais, 2013.

PEREIRA, L. T. *Guiné-Bissau: 3 anos de independência*. Lisboa: Cidac, 1977.

PEREIRA, M. E.; ÁLVARO, J. L.; OLIVEIRA, A. C.; DANTAS, G. S. Estereótipos e essencialização de brancos e negros: um estudo comparativo. *Psicologia & Sociedade*, v. 23, n. 1, p. 144–53, 2011.

PERES, E. P. *A inexistência de terra firme: a imigração galega em São Paulo, 1946–1964*. São Paulo: ed. USP/FAPESP/Imprensa Oficial do Estado, 2002.

PORTES, A. Capital social: origens e aplicações na Sociologia contemporânea. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 33, 133–58, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em: 4 maio 2011.

PUTNAM, R. D. The prosperous community: social capital and public life. *Am. Prospect*, 13, p. 35–42, 1993.

PUTNAM, R. *Democracies in flux: the evolution of social capital in contemporary society*. Oxford University Press, 2002.

QUINTANEIRO, T. *Processo civilizador, sociedade e indivíduo na teoria sociológica de Norbert Elias*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2010.

RÉMOND, R. *Introdução à história do nosso tempo — do antigo regime aos nossos dias*. Gradiva: Lisboa, 1994.

REZENDE, C. B. Os limites da sociabilidade: “cariocas” e “nordestinos” na Feira de São Cristóvão. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 167–81, 2001.

RITZER, G. *Teoría sociológica clásica*. Traducción Mariá Teresa Casado Rodríguez. 3 ed. McGraw-Hill: 2001, p. 317–51.

ROMERO, S. *Estudos sobre a poesia popular no Brasil*. Petrópolis: Vozes. 1977.

RUMBAUT, R. G. Ties that bind: immigration and immigrant families in the United States. In: BOOTH, A., CROUTER, A. C.; LANDALE, N. (Org.). *Immigration and the family: research and policy on US Immigrants*. Mahwah: Erlbaum, 1977, p. 3–45.

SAID, E. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SALES, T.; SALLES, M. R. R. (Org.). *Políticas migratórias: América Latina, Brasil e brasileiros no exterior*. São Carlos: ed. UFSCar: Sumaré, 2002. 198p.

SANTOS, B. S. (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez: 2002, 572 p.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHELER, M. Probleme einer Soziologie des Wissens. *Die Wissenformen und die Gesellschaft*, Leipzig; [s.e], 1926, p. 58s.

SCHILLING, F. Indivíduo e sociedade, um recorte não polarizado de Norbert Elias. *Sociabilidades* — MIRANDA, O. (Org.), Natal: Terceira Imagem, v. II, n. 1, p. 91–6, dez. 2002.

SCHNEIDER, A. O Brasil de Sílvia Romero: uma leitura da população brasileira no final do século XIX. In: LONGHI, C. R.; DIAS, L. A. Viagens, viajantes e deslocamentos. *Projeto História*, revista do programa de estudos pós-graduados de história, v. 42, p. 163–83, jun./jul. 2011.

SCHUTZ, A. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974 [1962].

SCHUTZ, A. O estrangeiro — um ensaio em psicologia social. Tradução: Márcio Duarte e Michael Hanke. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 113, p. 117–29, out. 2010.

SCHUTZ, A. *Sobre a fenomenologia e relações sociais*. Helmut T. R. Wagner (Org.); tradução: Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes, 2012.

SCHWARCZ, L. K. M. (Org.). Nem preto, nem branco muito pelo contrário: cor e raça na intimidade brasileira. In: HISTÓRIA da vida privada no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 174–243.

SCHWARCZ, L. K. M. Nina Rodrigues: um radical do pessimismo. In: BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. (Org.). *Um enigma chamado Brasil: 29 intérpretes e um país*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 90–103.

SILVA, S. L. P. *O singular e o plural da política: uma abordagem teórica sobre a esfera pública multi-identitária e o ideário da democracia na sociedade global*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) — Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/84581>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, K.; MORAIS S. S. Tendências e tensões de sociabilidade de estudantes dos PALOP em duas universidades brasileiras. *Pro-posições*, Campinas, v. 23, n. 1, n. 67, p. 163–83, jan./abr, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072012000100011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072012000100011&script=sci_arttext)>. Acesso em: 22 out. 2012.

SIMMEL, G. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, O. (Org.). *Fenômeno urbano*. Tradução: Sérgio de Marques dos Reis. Rio de Janeiro: Zahar, 1976, p. 11–25.

SIMMEL, G. Geral: problemas metodológicos fundamentais. In: MORAES FILHO, E. (Org.). *Georg Simmel: sociologia*. São Paulo: Ática 1983a, p. 46–89.

SIMMEL, G. Conflito e estrutura de grupo. In: MORAES FILHO, E. (Org.). *Georg Simmel*. São Paulo: Ática 1983b, p. 150–64.

SIMMEL, G. Sociabilidade — um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, E. (Org.) *Georg Simmel: sociologia*. São Paulo: Ática. 1983c, p. 165–1.

SIMMEL, G. A natureza sociológica do conflito. In: MORAES FILHO, E. (Org.) *Georg Simmel: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983d, p. 122–64.

SIMMEL, G. O estrangeiro. In: MORAES FILHO, E. (Org.) *Georg Simmel: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983e, p. 183–8.

SIMMEL, G. A divisão do trabalho como causa da diferenciação da cultura subjetiva e objetiva. In: SOUZA, J.; ÖELZE, B. (Org.). *Simmel e a modernidade*. Brasília: ed. UnB, 1998a, p. 41–77.

SIMMEL, G. *Simmel e a modernidade*. Organizado por Jessé Souza e Berthold Oëlze. Brasília: ed. UnB, 1998b.

SIMMEL, G. A sociologia da refeição. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, 2004, v. 1, n. 33 p. 15–166.

SIMMEL, G. O estrangeiro. Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*. Universidade Federal da Paraíba, v. 4, n. 12, dez. 2005. João Pessoa: GREM, 2005. Tradução de: Soziologie. Berlin, Duncker e Humblot Editores, 1908, pp. 509 a 512. Disponível em: <<http://grem-sociologiaantropologia.blogspot.com>>. Acesso em: 17 set. 2010.

SIMMEL, G. *Questões fundamentais da sociologia*. Tradução, Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SIMMEL, G. *As grandes cidades e a vida do espírito*. Tradução Artur Morão. LusoSofia: Press, Covilhã: 2009 [1903], p. 10. Disponível em: <<http://www.lusofona.net>>. Acesso em: 20 out. 2010.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

STALLIVIERI, L. *O papel das Instituições de Ensino Superior na formação de profissionais para o mercado internacional*, 2004. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/papelinstituicoes.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2010.

- SUBUHANA, C. *Estudar no Brasil: imigração temporária de estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro*. 2010. 210 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) — Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2118>>. Acesso em: 11 jun. 2011.
- SUBUHANA, C. Estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro: sociabilidade e redes sociais. *Imaginário*, São Paulo, v. 14, p. 321–57, 2007. Disponível em: <[http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1413-666X2007000100015&script=sci\\_arttext](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1413-666X2007000100015&script=sci_arttext)>. Acesso em: 12 jun. 2011.
- SUBUHANA, C. A experiência sociocultural de universitários da África Lusófona no Brasil: entremeando histórias. *Pro-posições*, Campinas, 2009, v. 20, n. 1, p. 103–26. <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/sumario29.html>>. Acesso em: 18 out. 2012.
- TAVARES, F. R. G. Schutz e Simmel: sobre os dilemas da condição social do “estrangeiro”. *Comum*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 17, p. 78–90, 2001.
- TAYLOR, C. *Multiculturalismo*. Examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- TEIXEIRA, C. C. (Org.). *Em busca da experiência mundana e seus significados: Georg Simmel, Alfred Schutz e a antropologia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- TREMBLAY, G. De Marshall McLuhan a Harold Innis ou da aldeia global ao império mundial. *FAMECOS*, Porto Alegre, n. 22, p. 13–22, dez. 2003.
- TELLES, E. E. *O significado da raça na sociedade brasileira*. Tradução: Ana Arruda Callado, revisão técnica e formatação: Danilo França [tradução para o português de *Race in another america: the significance of skin color in Brazil*, 2004]. Princeton e Oxford: Princeton University Press, 2012.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Estudantes do PEC-G da UFU*. Disponível em: <<http://www.dri.ufu.br>>. Acesso em: 5 mai. 2011.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Catálogo*. Disponível em <<http://www.ufu.br>>. Acesso em: 5 jun. 2014.
- URRY, John. *O olhar do turista*. São Paulo: Studio Nobel/SESC, 2001.
- VASCONCELLOS, Gilberto Felisberto. As culturas sem choque de Franz Boas. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, SP, 4 de março de 2004, “mais!”.
- VANDENBERGHE, F. *As sociologias de Georg Simmel*. Tradução Marcos Roberto Flaminio Peres. Bauru: Edusc; Belém: ed. UPFA, 2005.
- VELHO, O. *Fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- VIEIRA, R. Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. *Educação, Sociedade & Cultura*, 4, p. 127–47, 1995.
- VILLEN, P. *Amílcar Cabral e a crítica ao colonialismo: entre a harmonia e a contradição*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

- WAIZBORT, L. *As aventuras de Georg Simmel*. São Paulo: ed. USP: 34, 2000, 592 p.
- WAIZBORT, L. (Org.). *Dossiê Norbert Elias/Federico Neiburg et al.* 2. ed. São Paulo: ed. USP, 2001.
- WEBER, M. *Economia e sociedade*. Tradução Régis Barbosa; Karen Elsabete Barbosa. 3. ed. Brasília: ed. UNB, v. 1, 1994.
- WHITTEN, N. E. JUNIOR; WOLFE, A. W. Network Analysis. In: HONIGMANN, J. J. *Handbook of social and cultural anthropology*. Chicago: Rand McNally, 1973.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

### Fontes orais

- ENT1. Uberlândia, MG, 9 de abril de 2013. Arquivo de mp3 (43 minutos). Entrevista concedida a mim no *campus* Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia.
- ENT2. Uberlândia, MG, 28 de abril de 2013. Arquivo de mp3 (65 minutos). Entrevista concedida a mim no *campus* Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia.
- ENT3. Uberlândia, MG, 22 de abril de 2013. Arquivo de mp3 (46 minutos). Entrevista concedida a mim no *campus* Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia.
- ENT4. Uberlândia, MG, 25 de abril de 2013. Arquivo de mp3 (35 minutos). Entrevista concedida a mim no *campus* Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia.
- ENT5. Uberlândia, MG, 17 de abril de 2013. Arquivo de mp3 (50 minutos). Entrevista concedida a mim no *campus* Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia.

### Websites consultados

- <<http://br.advfn.com>>
- <<http://portal.mec.gov.br>>
- <<http://www.abecs.net/ojs/index.php/papia/article/viewFile/341/362>>
- <<http://www.casadasafricas.org.br/site/img/upload/871229.pdf>>
- <<http://www.didinho.org/apoesiadefilomenaembalo.html>>
- <<http://www.guine-bissau.fi/caracterizacao/1.1.html>>
- <[http://www.stat-guinebissau.com/pais/index\\_quadro\\_fisico.htm](http://www.stat-guinebissau.com/pais/index_quadro_fisico.htm)>
- <<http://www.stat-guinebissau.com>>

<<http://www.sustainabledevelopment.un.org/content/documents/977guineabissau.pdf>>

### Obras consultadas

ARRUDA, R. Notas sobre o conceito de indivíduo na teoria social contemporânea: um percurso a partir das obras de Stuart Hall, Norbert Elias, Richard Sennett e Zygmunt Bauman. *Aurora*, v. 3, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/aurora>>. Acesso em: 21 jul. 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS/ABNT. Informação e documentação — Referências — Elaboração. *NBR 10520*. Agosto 2002. Disponível em: <<http://www.abnt.org.br/>>. Acesso em: nov. 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS/ABNT. Informação e documentação — citações em documentos — Apresentação. *NBR 6023*. Agosto 2002. Disponível em: <<http://www.abnt.org.br/>>. Acesso em: nov. 2013.

BARROCO, M. L. Os fundamentos sócio-históricos da ética. In: PROGRAMA de capacitação continuada para assistentes sociais. Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 2 — Reprodução social, trabalho e Serviço Social. CFESS — ABEPSS — CEAD — UnB, 1999, p. 120–36.

BOAS, F. *The instability of human types*. Papers on Interracial Problems Communicated to the First Universal Races Congress Held at the University of London, July 26–9, 1911, ed. Gustav Spiller. Boston: Ginn and Co., 1912, p. 99–103.

BOURDIEU, P. Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*. V. 31, janvier 1980, p. 2–3. Disponível em: <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss\\_0335-5322\\_1980\\_num\\_31\\_1\\_2069](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069)>. Acesso em: 16 maio 2011.

BRASIL ESCOLA. *Países do mundo — Guiné-Bissau*. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/guinebissau.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

BRASIL. *Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Secretaria de Educação e Cultura: SEC/João Pessoa – PB, 1996, p. 7–43. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Lei n. 6815, de 19 de agosto de 1980*. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6815.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm)>. Acesso em: 2 ago. 2014.

BOAS, F. *Race, language and culture*. New York: The Free Press, 1966 [1940].

CARVALHO, E. A. Reflexões sobre identidade étnico-cultural. In: SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR, 1982. São Paulo: PUC/SP, 1982.

ELIAS, N. *Introdução à sociologia*. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1980.

ELIAS, N. *Introdução à sociologia*. Lisboa. Edições 70, 1980.

ELIAS, N. *Sobre el tiempo*. Espanha: Fondo de Cultura Econômica, 1989.

FUCHS, A. M. S. et al. *Guia de normalização de publicações técnico-científicas*. Uberlândia: EDUFU, 2013.

FURTADO, A. Projecto de investigação sobre a história do ensino na Guiné-Bissau. *SORONDA*, Revista de estudos guineenses, Guiné-Bissau: INEP, n. 1, 1986, p. 124–41. Disponível em: <<http://www.inep-bissau.org/LinkClick.aspx?fileticket=gsKNWTqHoFE%3d&tabid=61&mid=393>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

FURTADO, A. *Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e descontinuidade*. Tese (Doutorado) — Universidade de Aveiro, 2005. Disponível em: <<http://www.ria.ua.pt/bitstream>>. Acesso em: 9 nov. 2013.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: ed. UNESP, 1991.

GIDDENS, A. *O que é sociologia*. Tradução: Sandra Regina Netz. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 22.

HANNERZ, U. *Exploring the city: toward an urban anthropology*. New York: Columbia University Press, 1980.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

HÉRAN, F. La sociabilité, une pratique culturelle. *Economie et statistique*, [S. l.], v.216, p. 3–22, 1988.

IAMAMOTO, M. *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 326 p.

IAMAMOTO, M. *Trabalho e indivíduo social*. São Paulo: Cortez, 2001.

INDEXMUNDIAL. *Central Intelligence Agency*. Disponível em: <[http://www.indexmundi.com/pt/guine-bissau/expectativa\\_de\\_vida\\_no\\_nascimento.html](http://www.indexmundi.com/pt/guine-bissau/expectativa_de_vida_no_nascimento.html)>. Acesso: 23 nov. 2012.

JAUARÁ, M. *O processo da construção da nação em África: caso Guiné-Bissau*. Belo Horizonte: mimeo/UFMG, 1991.

LESSA, S. O processo de produção/reprodução social: trabalho e sociabilidade. In: *CAPACITAÇÃO em Serviço Social e política social: reprodução social, trabalho e serviço social*. Brasília: CFESS: ABEPSS: CEAD: UnB, 1999, p. 19–33, 5 v. em v. 2.

KOURY, M. G. P. Estilos de vida e individualidade. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 16, n. 33, jun. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832010000100004>>. Acesso em: 18 abr. 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Martins Fontes: 2001.

MUSSE, R. *Fato social e divisão do trabalho* — Émile Durkheim; apresentação e comentários Ricardo Musse. Tradução Cilaine Alves Cunha e Laura Natal Rodrigues. São Paulo: Ática, 2007.

NETTO, J. P.; CARVALHO, M. C. B. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NOGUEIRA, Oracy. *Tanto branco quanto preto: estudos de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

RAUSCH, D. *Tempo, mecanismos e identidade social*: Norbert Elias, 2012. Disponível em: <<http://www.keimelion.com.br>>. Acesso: 26 jun. 2013.

RÉMOND, R. Introdução à história do nosso tempo, do antigo regime aos nossos dias. In: GUINÉ-BISSAU e Cabo Verde: da unidade à separação. Universidade do Porto, Faculdade de Letras (Centro de Estudos Africanos) Porto, 2007, 434 p.

TEIXEIRA, R. J. D. *Sociedade civil e democratização na Guiné-Bissau, 1994–2006*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, 2006. Disponível em: <<http://www.didinho.org>>. Acesso em: 8 abr. 2012.

TEIXEIRA, R. J. D. A dimensão social e cultural da guerra colonial em África: Angola, Guiné-Bissau e Moçambique (1961–1974). In: CONGRESSO IBÉRICO DE ESTUDOS AFRICANOS, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Lisboa, 2010. Disponível em: <<http://www.didinho.org/SOCIEDADECIVILEDEIZACAONAGUINEBISSAU19942006f>>. Acesso em: 7 jan. 2012.

UNDESA; PNUD. RIO + 20. Cimeira Mundial sobre o desenvolvimento sustentável Rio+20. *Relatório de Balanço da Guiné-Bissau para Cimeira Rio+20*. Bissau, maio de 2012. Disponível em: <<http://sustainabledevelopment.un.org>>. Acesso em: 8 nov. 2012.



# ANEXOS E APÊNDICES

## Anexo A – Dados sobre Uberlândia

### A cidade de Uberlândia

A cidade de Uberlândia foi formada desde primórdios do século XIX a partir da ocupação de suas terras por produtores pecuários oriundos das antigas áreas de exploração mineral de Minas Gerais. Na sua ocupação original cumpria a função econômica de produção de alimentos e viveres para o abastecimento do fluxo entre o sudeste e o Centro-Oeste. Mas a partir da última década do século XIX o município de Uberlândia foi integrado na malha ferroviária de São Paulo e, desde então, passou a desempenhar uma importante função econômica de integração comercial e produtiva entre a pujante economia cafeeira paulista e o interior brasileiro. Esta integração econômica com São Paulo foi responsável não só pelo dinamismo econômico e demográfico experimentado pelo município, que passou a cumprir uma função de cidade polo e principal núcleo da rede urbana regional, mas lhe imprimiu características sociais e econômicas que a diferenciavam de outras regiões mineiras. Esta histórica integração com São Paulo foi, de forma decisiva, sacramentada com a decisão do Governo JK de localizar a capital federal no Centro-Oeste, posicionando o município de Uberlândia em posição estratégica do ponto de vista da articulação econômica da principal economia do país (São Paulo) com a extensa fronteira do Centro-Oeste e Norte do Brasil. Funções essas que se somaram com a modernização da agropecuária dos cerrados e proporcionaram ao município de Uberlândia um destacado dinamismo econômico e um ritmo acelerado de crescimento demográfico. Segundo dados do IBGE, para o ano de 2003 o PIB de Uberlândia representava 5,18% do PIB estadual e no período de 1991 a 2000 a população urbana do município cresceu a uma taxa geométrica anual de 3,52%, bem acima do ritmo mineiro de 2,46% e brasileiro de 1,60%.

Hoje, ocupando um seleto grupo de municípios com uma população urbana superior a 500.000 habitantes, Uberlândia é uma das cidades mais prósperas do interior brasileiro, apresentando uma estrutura produtiva diversificada, com destaque para a moderna agropecuária, o parque agroindustrial processador de grãos, carnes, couros e fumo e um setor comercial e de serviços dentre os mais avançados do país. Decisivo para o desenvolvimento das atividades econômicas no município e formação de uma área de influência regional foram os pesados investimentos, realizados, basicamente, no período 1957-89, na construção e ampliação da infraestrutura de geração de energia, telecomunicações e, particularmente, transportes. Estes últimos conformando um importante entroncamento aéreo-rodô-ferroviário, que estabelece fluxos no sentido Leste-Oeste e Norte-Sul, ligando a cidade aos principais centros brasileiros e posicionando Uberlândia como um dos mais importantes centros logísticos de integração nacional. No plano educacional e da formação do mercado de trabalho a cidade de Uberlândia possui uma base de ensino sólida, visto que conta com mais de 228 estabelecimentos escolares de educação básica junto às redes municipal, estadual e federal; com escolas de ensinos técnico e profissionalizante; e com um número importante de estabelecimentos no ensino superior, ocupando a Universidade Federal de Uberlândia-UFU, o papel de destaque na oferta de ensino de qualidade e no desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão.

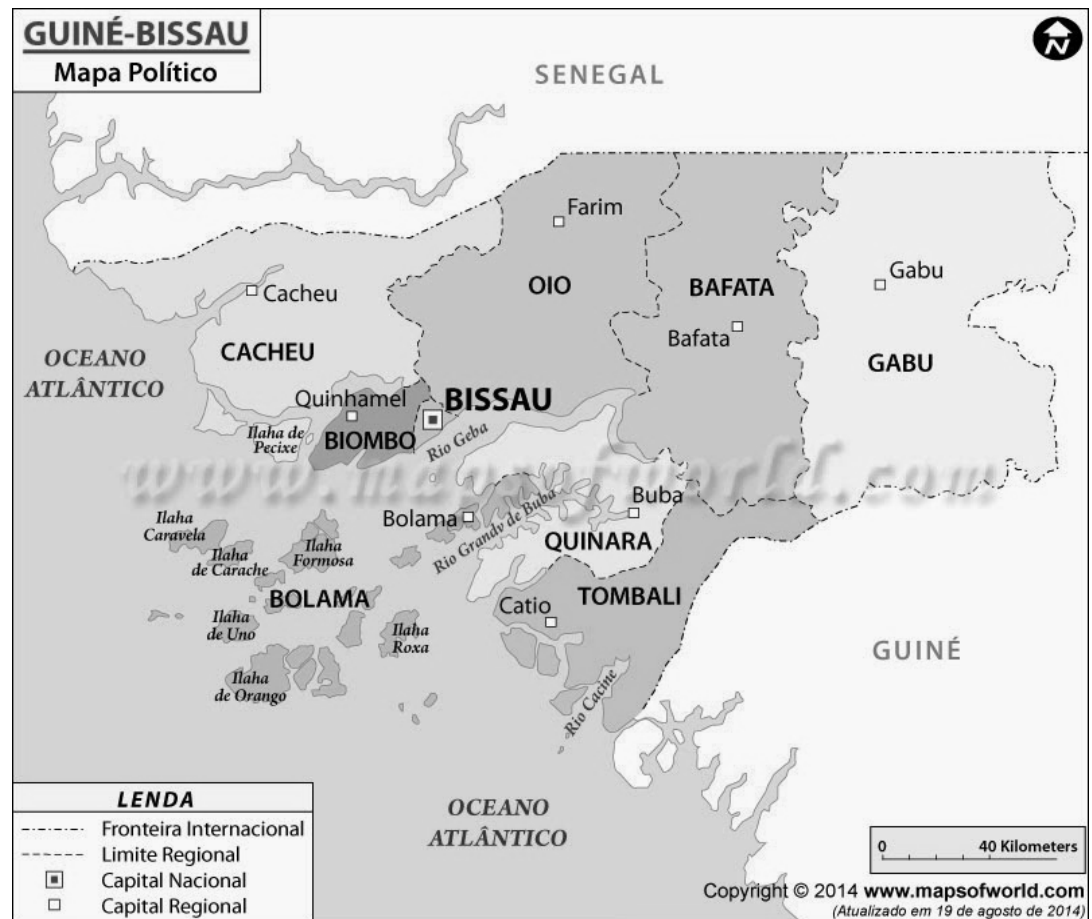
O município de Uberlândia está localizado em uma área estratégica de interligação do Sudeste com o Centro-Oeste (incluindo o Distrito Federal) e Norte do país, pertencente ao estado de Minas Gerais, especificamente na região denominada de Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. O município de Uberlândia ocupa a posição de 2º principal polo econômico e demográfico do estado, superado apenas pela Região Metropolitana da capital mineira. Situado em áreas do cerrado mineiro, encontra-se interligado por rodovias, ferrovia e fluxo aéreo com importantes capitais, distando 550 km de Belo Horizonte/MG, 430 km de Brasília/DF, 360 km de Goiânia/GO e 590 km de São Paulo/SP.

As áreas do bioma cerrado brasileiro apresentam uma rica biodiversidade, visto que esse ecossistema é caracterizado por aspectos fisionômicos variados e por um clima marcado, em decorrência dos sistemas de circulação atmosférica, por estações úmidas e secas. Desse modo, o clima de Uberlândia é tropical, com verão úmido, caracterizado por chuvas abundantes no período de novembro a abril. O inverno é caracterizado por escassez de chuvas, no período de maio a outubro, e por um tempo estável, com céu limpo, aquecimento diurno e resfriamento noturno. Além dos aspectos naturais facilitadores de boas condições de vida o ano inteiro, a área dos cerrados apresentaram, desde meados da década de 1970, uma expressiva transformação nas suas bases produtivas, com destaque para a incorporação das modernas técnicas agropecuárias, que transformaram esta região numa referência nacional na produção de commodities de exportação e modernas plantas de produção agroindustrial.



Fonte: <[http://www0.ufu.br/catalogo\\_novo/idiomas/pt/cidade.htm](http://www0.ufu.br/catalogo_novo/idiomas/pt/cidade.htm)>.

## Anexo B – *Localização geográfica e continental da Guiné-Bissau*



Fonte: <http://www.worldatlas.com/webimage/countrys/africa/gw.htm>

# Anexo C – *Decreto do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação — PEC-G*



## **Presidência da República** **Casa Civil** **Subchefia para Assuntos Jurídicos**

### **DECRETO Nº 7.948, DE 12 DE MARÇO DE 2013**

Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G.

**A PRESIDENTA DA REPÚBLICA**, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, **caput**, inciso VI, alínea “a”, da Constituição,

**DECRETA:**

#### **CAPÍTULO I** **DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G destina-se à formação e qualificação de estudantes estrangeiros por meio de oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior - IES brasileiras.

Parágrafo único. O PEC-G constitui um conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional internacional, preferencialmente com os países em desenvolvimento, com base em acordos bilaterais vigentes e caracteriza-se pela formação do estudante estrangeiro em curso de graduação no Brasil e seu retorno ao país de origem ao final do curso.

Art. 2º O PEC-G será implementado conjuntamente pelo Ministério das Relações Exteriores e pelo Ministério da Educação, nos termos deste Decreto.

§ 1º Compete ao Ministério das Relações Exteriores coordenar os procedimentos relativos à implementação do PEC-G junto a governos estrangeiros por intermédio das missões diplomáticas e repartições consulares brasileiras.

§ 2º Compete ao Ministério da Educação coordenar os procedimentos referentes à adesão das IES ao PEC-G, oferta das vagas, seleção e matrícula dos candidatos e acompanhamento do programa.

§ 3º Os Ministérios das Relações Exteriores e da Educação não interferirão em questões de natureza acadêmica, de atribuição exclusiva das IES integrantes do programa.

#### **CAPÍTULO II** **DAS VAGAS**

Art. 3º As IES interessadas participarão do PEC-G por meio de termo de adesão específico a ser firmado com o Ministério da Educação.

Art. 4º O Ministério da Educação estabelecerá, anualmente, o total de vagas por curso ofertadas no âmbito do PEC-G após indicação da disponibilidade das IES participantes.

§ 1º O Ministério da Educação poderá solicitar às IES a oferta de vagas adicionais para atender estudantes candidatos ao PEC-G e o expresso nos acordos de cooperação internacional.

§ 2º No âmbito do PEC-G, somente poderão ser ofertadas vagas em cursos oferecidos em período diurno ou integral.

#### **CAPÍTULO III** **DAS INSCRIÇÕES**

Art. 5º O calendário e processo seletivo do PEC-G serão anualmente regulamentados por edital expedido pelo Ministério da Educação, com a anuência do Ministério das Relações Exteriores.

Art. 6º Poderão se inscrever no PEC-G os estudantes estrangeiros:

I - residentes no exterior e que não sejam portadores de visto permanente ou qualquer outro tipo de visto temporário para o Brasil;

II - maiores de 18 e preferencialmente até 23 anos;

III - que firmarem Termo de Responsabilidade Financeira, em que assegurem ter meios para custear as despesas com transportes e para subsistência no Brasil durante o curso de graduação;

IV - que firmarem Termo de Compromisso, em que se comprometam a cumprir as regras do PEC-G; e

V - que apresentarem certificado de conclusão do ensino médio e Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras.

§ 1º Excepcionalmente, o candidato que não tiver concluído o ensino médio na data da inscrição poderá apresentar o certificado de conclusão do ensino médio no ato da matrícula na IES.

§ 2º O candidato originário de país em que não haja aplicação do Celpe-Bras poderá realizá-lo no Brasil, uma única vez, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras, em IES credenciadas.

§ 3º O candidato reprovado no Celpe-Bras aplicado no Brasil, na forma do § 2º, não poderá ingressar no PEC-G, vedada a prorrogação de seu registro e do prazo de estada no Brasil, conforme disposto na Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980 e no Decreto nº 86.715, de 10 de dezembro de 1981.

§ 4º É vedada nova inscrição no PEC-G ao candidato selecionado que deixar de efetuar sua matrícula inicial na IES sem justificativa.

Art. 7º Após divulgação do resultado da seleção, as missões diplomáticas e as repartições consulares brasileiras concederão aos candidatos selecionados o visto temporário de estudante, na forma da legislação aplicável.

§ 1º A condição migratória regular no Brasil, que compreende a obtenção do visto e a atualização do registro de estrangeiro, é de responsabilidade do estudante-convênio, e é indispensável para efetivação da matrícula e, posteriormente, para a inscrição em disciplinas a cada início de período letivo.

§ 2º A IES zelará pelo cumprimento das obrigações previstas no § 1º, provendo os documentos necessários para o registro do estrangeiro, vedada a inscrição em disciplinas de estudante-convênio em situação migratória irregular.

#### CAPÍTULO IV

##### DA MATRÍCULA, DOS PRAZOS E CUMPRIMENTO DO PROGRAMA

Art. 8º A apresentação do estudante-convênio para matrícula deverá obedecer ao calendário escolar da IES para a que foi selecionado.

Parágrafo único. Compete à IES verificar a documentação e a regularidade da situação migratória do estudante-convênio para efetivação e registro de matrícula.

Art. 9º O estudante-convênio poderá solicitar mudança de curso ou de Instituição, atendidos os critérios e as normas regimentais das IES participantes do PEC-G.

§ 1º A mudança de curso poderá ocorrer uma única vez e exclusivamente ao término do primeiro ano de estudos, atendidos os critérios e as normas regimentais da IES.

§ 2º O estudante deverá obedecer ao prazo regulamentar para integralização curricular.

§ 3º A matrícula para obtenção de nova habilitação, vinculada ao mesmo curso, somente será permitida se for respeitado o prazo regulamentar de conclusão do curso inicial.

§ 4º Em caso de estudante-convênio beneficiário de bolsa de estudos ou auxílio financeiro, a mudança de curso ficará condicionada à manifestação favorável da instituição concedente, governamental ou privada.

§ 5º A IES deverá comunicar, imediatamente, a mudança de curso ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores.

Art. 10. A transferência do estudante-convênio deve observar as exigências da IES recipiendária, e os os critérios estabelecidos pelo art. 49 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ressalvadas as vedações previstas nos incisos VI e VII do **caput** do art. 12.

§ 1º A transferência para prosseguimento de estudos no mesmo curso deverá ser feita entre IES participantes do PEC-G uma única vez, exclusivamente ao fim do primeiro ano de estudos.

§ 2º A IES, ao aceitar a transferência, deverá providenciar imediatamente a expedição dos documentos referentes à transferência para a Polícia Federal, para atualização do registro, nos termos da Lei nº 6.815, de 1980.

§ 3º Compete à IES recipiendária comunicar o fato ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores.

Art. 11. É vedada a participação de estudantes do PEC-G em programas de mobilidade acadêmica que implique deslocamento do estudante, com alteração das condições de matrícula, com mudança temporária de sede ou de país.

Art. 12. Será desligado do Programa o estudante-convênio que:

I - não efetuar matrícula no prazo regulamentar da IES;

II - trancar matrícula injustificadamente ou abandonar o curso;

III - não obter a frequência mínima exigida pela IES em cada disciplina;

IV - for reprovado por três vezes na mesma disciplina;

V - for reprovado em mais de duas disciplinas, ou número de créditos equivalente, no mesmo semestre, a partir do 2º ano ou do 3º semestre do curso;

VI - obtiver transferência para IES não participante do PEC-G, ou que não atenda ao disposto no art. 10;

VII - obtiver novo ingresso em IES por meio de processo seletivo que não seja o do PEC-G;

VIII - obtiver, durante o curso, visto diferente daquele indicado no art. 7º ou condição migratória diversa; ou

IX - apresentar conduta imprópria, constatada por processo disciplinar, no âmbito da IES.

§ 1º Entende-se como conduta imprópria aquela que atente contra as normas disciplinares da IES e da legislação brasileira, e manifestações ostensivas de transgressão de normas de convivência social.

§ 2º O trancamento geral de matrícula não será permitido, exceto por motivo de saúde, própria ou de parente em primeiro grau, inclusive por afinidade, comprovado junto à IES.

§ 3º Estendem-se ao estudante-convênio as normas aplicáveis aos integrantes do corpo discente de cada IES compatíveis com este Decreto, incluídas as que tratam do jubramento e demais hipóteses de desligamento do curso.

§ 4º Compete à IES comunicar o desligamento do estudante-convênio à Polícia Federal, ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores.

## CAPÍTULO V DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 13. É vedado ao estudante-convênio o exercício de atividade remunerada que configure vínculo empregatício ou caracterize pagamento de salário ou honorários por serviços prestados.

Parágrafo único. É permitida a participação do estudante-convênio em estágio curricular, atividades de pesquisa, extensão e de monitoria, obedecida a legislação referente a estrangeiros residentes temporários.

Art. 14. É garantida ao estudante-convênio assistência médica, odontológica e farmacêutica pelo Sistema Único de Saúde - SUS, nos termos de convênio firmado entre o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Saúde sem prejuízo da adesão do estudante a um plano de saúde complementar.

Parágrafo único. Em caso de falecimento, doença grave ou incurável que impeça a continuação dos estudos, o Ministério das Relações Exteriores poderá arcar com os custos relativos ao traslado do estudante-convênio para o país de origem, se houver impedimento financeiro do estudante e disponibilidade de recursos orçamentários do Ministério.

Art. 15. As instituições participantes do PEC-G poderão, nos termos da lei, conceder auxílio financeiro destinado ao estudante-convênio, por prazo limitado e durante o curso, a título de custeio de moradia, transporte ou alimentação, em qualquer caso condicionado ao bom aproveitamento acadêmico.

Art. 16. O vínculo do estudante-convênio com o PEC-G cessa com a conclusão do curso e colação de grau.

§ 1º Compete à IES informar a relação dos estudante-convênio graduados à Polícia Federal, ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores, imediatamente após a colação de grau.

§ 2º É vedada a extensão da estada do estudante-convênio no Brasil além do prazo legal indicado no Estatuto do Estrangeiro.

Art. 17. O estudante-convênio receberá, obrigatória, pessoal e gratuitamente, seu diploma, ementas e histórico escolar, legalizados, na missão diplomática brasileira onde se inscreveu no PEC-G.

Art. 18. As IES que oferecerem vagas no curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras aos estudantes-convênio deverão fazê-lo mediante assinatura de Termo específico, a ser firmado com o Ministério da Educação, assegurando as condições e o cumprimento do Programa.

Art. 19. Os estudantes-convênio contemplados neste Decreto estão isentos de indicação ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, instituídos pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Art. 20. O Ministério da Educação e o Ministério das Relações Exteriores manterão atualizadas as respectivas páginas eletrônicas sobre o PEC-G, onde constarão informações adicionais e demais assuntos de interesse.

Parágrafo único. É da responsabilidade do estudante-convênio manter-se informado sobre obrigações e compromissos decorrentes da participação no PEC-G por meio de consulta regular aos portais eletrônicos do Ministério das Relações Exteriores, do Ministério da Educação e das IES.

Art. 21. Ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e do Ministério das Relações Exteriores disporá sobre a operacionalização do PEC-G

Art. 22. Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 23. Fica revogado o Decreto nº 55.613, de 20 de janeiro de 1965.

Brasília, 12 de março de 2013; 192º da Independência e 125º da República.

DILMA ROUSSEFF

*Antonio de Aguiar Patriota*

*Aloizio Mercadante*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 13.3.2013

# Apêndice A – *Questionário Mobilidade Acadêmica Internacional na UFU: Estudantes guineenses do PEC-G*

## I - IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE

1. NOME COMPLETO:	
2. GRADUAÇÃO QUE FAZ NA UFU:	3. PERÍODO OU ANO:
4. DATA DE NASCIMENTO: (DIA/MÊS/ANO):        /        /	5. SEXO/GÊNERO: 5.1. <input type="checkbox"/> Feminino.    5.2. <input type="checkbox"/> Masculino.
6. VOCÊ TEM RELIGIÃO? 6.1. <input type="checkbox"/> Não.                                  6.2. <input type="checkbox"/> Sim.                  6.2.1. Se sim, qual?	
7. ESTADO CIVIL: 7.1. <input type="checkbox"/> Solteiro (a).                                  7.3. <input type="checkbox"/> Separado (a). 7.2. <input type="checkbox"/> Casado (a).                                  7.4. <input type="checkbox"/> Outro. Especifique:	
8. ASSINALE ABAIXO A OPÇÃO <b>QUE MELHOR</b> DESCREVE A SUA SITUAÇÃO FINANCEIRA AQUI NO BRASIL. 8.1. <input type="checkbox"/> Não recebo ajuda da família e nem bolsa. 8.2. <input type="checkbox"/> Meus gastos são financiados unicamente pela família. 8.3. <input type="checkbox"/> Recebo bolsa e também ajuda da família. 8.4. <input type="checkbox"/> Me sustento pelo financiamento/bolsa. 8.5. <input type="checkbox"/> Contribuo com o sustento da família. 8.6. <input type="checkbox"/> Sou o principal responsável pelo sustento da família.	
9. QUEM É O <b>PRINCIPAL RESPONSÁVEL</b> PELA SUA MANUTENÇÃO FINANCEIRA AQUI NO BRASIL? 9.1. <input type="checkbox"/> Pai. 9.2. <input type="checkbox"/> Mãe. 9.3. <input type="checkbox"/> Pai e Mãe juntos. 9.4. <input type="checkbox"/> Esposo/esposa 9.5. <input type="checkbox"/> Parentes. 9.6. <input type="checkbox"/> Outro(s). Especifique:	
10. VOCÊ TEM PARTICIPADO DE ALGUM PROGRAMA DE AUXÍLIO AO ALUNO DA UFU? ( <b>PODE ASSINALAR MAIS DE UMA ALTERNATIVA</b> ) 10.1. <input type="checkbox"/> Não tenho nenhum tipo de auxílio da universidade. 10.2. <input type="checkbox"/> Tenho bolsa alimentação. 10.3. <input type="checkbox"/> Tenho bolsa PROMISSAES. 10.4. <input type="checkbox"/> Sou beneficiado com algum tipo de bolsa (exceto iniciação científica). 10.5. <input type="checkbox"/> Sou beneficiado por bolsa de iniciação científica. 10.6. <input type="checkbox"/> Recebo por monitoria. 10.7. <input type="checkbox"/> Outro. Especifique:	
11. PENSANDO NA SUA REALIDADE FINANCEIRA QUAL É SUA <b>RENDA PESSOAL</b> EM REAIS? ( <b>Valor total que você recebe/ganha mensalmente para as suas despesas gerais (incluindo: o quanto a família envia+bolsas+ ganhos extras+trabalhos informais)</b> ). (DESPREZE OS CENTAVOS. ANOTE ZERO SE NÃO TIVER RENDA). <b>R\$</b>	

12. QUAL MEIO DE LOCOMOÇÃO **VOCÊ UTILIZA** PARA CHEGAR À UFU?

- 12.1. ☐ Transporte próprio (automóvel ou motocicleta).  
 12.2. ☐ Transporte coletivo.  
 12.3. ☐ A pé.  
 12.4. ☐ Outro meio (bicicleta, carona, etc.).

**II - FAMÍLIA – ALGUMAS PERGUNTAS SOBRE A SUA FAMÍLIA DE ORIGEM:** *A família na qual você cresceu: pai, mãe, irmãos, irmãs, pode incluir avô (s), avó(s), outro parente, ou pais divorciados que viveram com você durante parte de sua infância.*

## 13. ONDE MORA A SUA FAMÍLIA DE ORIGEM? PAÍS, PROVÍNCIA/CIDADE, SETOR.

- 13.1. País:  
 13.2. Província/Estado:  
 13.3. Distrito/cidade de origem:  
 13.4. Setor:

## 14. QUAL FREQUÊNCIA VOCÊS SE COMUNICAM?

- 14.1. ☐ Sempre (toda semana).  
 14.2. ☐ Frequentemente (Mais de uma vez no mês).  
 14.3. ☐ Às vezes (Uma vez no mês).  
 14.4. ☐ Raramente (Foram poucas vezes sem especificar períodos).  
 14.5. ☐ Nunca.

## 15. QUANTAS PESSOAS NO TOTAL RESIDEM EM SEU DOMICÍLIO FAMILIAR DE ORIGEM?

- 15.1. ☐ Um. 15.3. ☐ Três.  
 15.2. ☐ Dois. 15.4. ☐ Quatro ou mais.

16. QUANTAS PESSOAS **CONTRIBUEM** PARA A OBTENÇÃO DA RENDA FAMILIAR MENSAL EM SEU DOMICÍLIO DE ORIGEM?

- 16.1. ☐ Uma. 16.4. ☐ Quatro.  
 16.2. ☐ Duas. 16.5. ☐ Cinco.  
 16.3. ☐ Três. 16.6. ☐ Acima de cinco.

17. QUEM É O **PRINCIPAL PROVEDOR** DA RENDA DA SUA FAMÍLIA DE ORIGEM?

- 17.1. ☐ Você. 17.4. ☐ Outro parente.  
 17.2. ☐ Sogro/sogra. 17.5. ☐ Esposo/esposa.  
 17.3. ☐ Pai/mãe. 17.6. ☐ Outro. Especifique:

18. QUAL É A **RENDA MENSAL TOTAL**, EM REAIS, DA SUA FAMÍLIA DE ORIGEM? *(Total de salários, ganhos extras, trabalhos informais e qualquer outra renda de todos que residem no mesmo domicílio da família de origem).* (DESPREZE OS CENTAVOS)

R\$ | | | | |

## 19. QUAL O GRAU DE ESCOLARIDADE DO SEU PAI?

- 19.1. ☐ Sem escolaridade.  
 19.2. ☐ Alfabetizado.  
 19.3. ☐ Ensino Primário incompleto (1ª a 6ª classe).  
 19.4. ☐ Ensino Primário completo (1ª a 6ª classe).  
 19.5. ☐ Ensino Secundário/Médio incompleto (7ª a 11ª classe).  
 19.6. ☐ Ensino Secundário/Médio completo (7ª a 11ª classe).  
 19.7. ☐ Superior Incompleto.  
 19.8. ☐ Superior Completo.  
 19.9. ☐ Pós graduação.  
 19.10. ☐ Outro. Especifique:  
 19.11. ☐ Não se aplica.

20. QUAL O GRAU DE ESCOLARIDADE SUA MÃE?
- 20.1. ☐ Sem escolaridade.
- 20.2. ☐ Alfabetizado.
- 20.3. ☐ Ensino Primário incompleto ( 1ª a 6ª classe).
- 20.4. ☐ Ensino Primário completo (1ª a 6ª classe).
- 20.5. ☐ Ensino Secundário/Médio incompleto (7ª a 11ª classe).
- 20.6. ☐ Ensino Secundário/Médio completo (7ª a 11ª classe).
- 20.7. ☐ Superior Incompleto.
- 20.8. ☐ Superior Completo.
- 20.9. ☐ Pós graduação.
- 20.10. ☐ Outro. Especifique:
- 20.11. ☐ Não se aplica.

**III- BLOCO – MIGRAÇÃO TRANSNACIONAL:** *Agora falaremos um pouco sobre o seu processo de mobilidade acadêmica e de como está sendo essa vivência aqui no Brasil.*

21. O BRASIL FOI SUA **PRIMEIRA OPÇÃO** A UMA VAGA PARA ESTUDAR FORA DO SEU PAÍS?
- 21.1. ☐ Sim. 21.2. ☐ Não. 21.2.1. Se não, qual foi a sua 1ª opção?

22. QUAL É O **PRINCIPAL** MOTIVO DE **VOCÊ** TER ESCOLHIDO A UFU PARA ESTUDAR?

- 22.1. ☐ No meu país não tem o curso que faço na UFU.
- 22.2. ☐ A UFU é uma referência de qualidade.
- 22.3. ☐ Foi a única opção que eu tive.
- 22.4. ☐ Por indicação de alguém.
- 22.5. ☐ Outro motivo. Especifique:

23. SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO À SUA VINDA AO BRASIL **ESTÃO SENDO ATENDIDAS?**

- 23.1. ☐ Sim. (*Se sim, ir para 25*). 23.2. ☐ Não. 23.3. ☐ Parcialmente

24. **INDIQUE TRÊS ASPECTOS NOS QUAIS AS SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO À SUA VINDA AO BRASIL NÃO ESTÃO SENDO ATENDIDAS?**

25. VOCÊ CONHECE ESTUDANTES GUINEENSES QUE ESTÃO EM OUTRAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, **FORA DA UFU?**

- 25.1. ☐ Sim. 25.2. ☐ Não.

26. SE **SIM**, MANTÉM CONTATOS COM ELES?

- 26.1. ☐ Sim. 26.2. ☐ Não.

**IV - IDENTIDADES E SISTEMAS CLASSIFICATÓRIOS**

27. PENSANDO EM SUA COR, COMO VOCÊ SE DEFINE?

- 27.1. ☐ Branco (a). 27.3. ☐ Pardo (a).
- 27.2. ☐ Negro (a). 27.4. ☐ Outro. Especifique:

28. CONSIDERANDO QUE A GUINÉ-BISSAU, COMO QUASE TODOS OS PAÍSES AFRICANOS, É CONSTITUÍDA POR GRUPOS POPULACIONAIS DE DIVERSAS ORIGENS, A (OS) QUAL (AIS) GRUPO(S) ÉTNICO(S) PERTENCE A SUA FAMÍLIA DE ORIGEM?

29. FALA **OUTRAS LÍNGUAS** ALÉM DO PORTUGUÊS?

- 29.1. ☐ Sim. 29.1.1. Se sim, qual (ais)?
- 29.2. ☐ Não.

30. EM SUA OPINIÃO, QUAIS AS **TRÊS PRINCIPAIS DISTINÇÕES** EXISTENTES ENTRE VOCÊ E OUTROS GUINEENSES COM OS QUAIS VOCÊ MANTÉM CONTATO NA UFU?

31. DESDE QUE VOCÊ VEIO AO BRASIL COMO ESTUDANTE DO PEC-G, VOCÊ JÁ RETORNOU A GUINÉ BISSAU?

- 31.1. ☐ Sim. 31.2. ☐ Não. 31.1.1. Se sim, quantas vezes? \_\_\_\_



**V - DIMENSÃO CULTURAL – PERCEPÇÃO DA CULTURA DO PAÍS DE ACOLHIMENTO:** *Agora vamos falar de sua percepção sobre a cultura do Brasil.*

32. QUAIS AS <b>TRÊS DAS PRINCIPAIS DIFERENÇAS CULTURAIS</b> QUE VOCÊ PERCEBE EXISTIR ENTRE BRASIL E GUINÉ BISSAU?
33. AGORA QUAIS AS <b>TRÊS DAS PRINCIPAIS AFINIDADES CULTURAIS</b> QUE VOCÊ PERCEBE EXISTIR ENTRE BRASIL E GUINÉ BISSAU?

**VI - SOCIABILIDADE E REDES SOCIAIS**

34. COM QUEM <b>VOCÊ</b> MORA NO BRASIL? 34.1. <input type="checkbox"/> Moro sozinho(a). 34.2. <input type="checkbox"/> Somente com brasileiro(a)(s). 34.3. <input type="checkbox"/> Somente com guineense(s). 34.4. <input type="checkbox"/> Com pessoa(s) de diversa(s) nacionalidade(s). 34.4.1. Qual (is) nacionalidade(s)?
35. HÁ <b>ALGUMA(S) DIFERENÇA(S)</b> ENTRE MORAR APENAS COM GUINEENSES OU COM PESSOAS NÃO GUINEENSES? 35.1. <input type="checkbox"/> Sim 35.2. <input type="checkbox"/> Não ( <i>Se não, ir para a questão nº 37</i> ) 35.3 <input type="checkbox"/> Nunca tive essa experiência ( <i>Ir para a questão nº 37</i> )
36. QUAIS AS <b>TRÊS PRINCIPAIS</b> DIFERENÇAS?
37. VOCÊ TEM AMIGOS (AS) BRASILEIROS (AS)? 37.1. <input type="checkbox"/> Sim. ( <i>Ir para a questão nº 39</i> ) 37.2. <input type="checkbox"/> Não.
38. CITE O <b>PRINCIPAL MOTIVO</b> PELO QUAL VOCÊ <b>NÃO TEM</b> AMIGOS (AS) BRASILEIROS(AS)?
39. VOCÊ COSTUMA SE REUNIR COM ESTUDANTES AFRICANOS? 39.1. <input type="checkbox"/> Sim. 39.2. <input type="checkbox"/> Não. ( <i>Se não, ir para a questão nº 41</i> ).
40. Em quais situações <b>VOCÊ</b> COSTUMA SE REUNIR COM ESTUDANTES AFRICANOS?
41. COMO É QUE TÊM SIDO OS NAMOROS E OS CASAMENTOS: <b>QUAIS TÊM SIDO AS SUAS PREFERÊNCIAS?</b> 41.1. <input type="checkbox"/> Me relaciono somente com brasileiros (as). 41.2. <input type="checkbox"/> Me relaciono somente com guineenses. 41.3. <input type="checkbox"/> Me relaciono com pessoas de qualquer nacionalidade.
42. VOCÊ <b>TEM ALGUMA RESTRIÇÃO</b> EM MANTER UM RELACIONAMENTO AFETIVO COM BRASILEIRO (A)? 42.1. <input type="checkbox"/> Sim. 42.2 <input type="checkbox"/> Não. ( <i>Ir para a questão nº 44</i> )
43. SE A RESPOSTA ANTERIOR FOR SIM CITE O <b>ASPECTO PRINCIPAL</b> DA SUA RESTRIÇÃO.
44. QUAL O SIGNIFICADO DE VOCÊ SE RELACIONAR AMOROSAMENTE <b>APENAS</b> COM PESSOAS <b>DA SUA</b> NACIONALIDADE?
45. PENSANDO EM COMUNICAÇÃO, QUAIS OS MEIOS QUE VOCÊ UTILIZA <b>COM MAIS FREQUÊNCIA</b> PARA MANTER CONTATO COM PESSOAS NA GUINÉ BISSAU? 45.1. <input type="checkbox"/> MSN, Skype. 45.2. <input type="checkbox"/> Redes sociais (Facebook, Orkut, outras redes sociais). 45.3. <input type="checkbox"/> Telefone. 45.4. <input type="checkbox"/> Cartas. 45.5. <input type="checkbox"/> Outro meio. 45.5.1 Qual? _____ 45.6. <input type="checkbox"/> Não utilizo nenhum meio de comunicação.
46. ANTES DE VIR ESTUDAR NO BRASIL, VOCÊ MANTINHA CONTATOS COM PESSOAS AQUI NESSE PAÍS? 46.1. <input type="checkbox"/> Sim. 46.2 <input type="checkbox"/> Não

<p>47. AGORA, PENSANDO NAS SUAS RELAÇÕES SOCIAIS, GOSTARIA DE SABER O QUE VOCÊ FAZ DURANTE AS SUAS HORAS DE LAZER. Aonde você vai e qual a sua frequência nesse local. Por favor, <b>a cada opção</b> de local marque com um <b>X APENAS UMA DAS ALTERNATIVAS</b>, aquela que você considera correspondente a sua resposta.</p>					
<b>Locais</b>	<b>SEMPRE</b> (Toda semana)	<b>FREQUENTEMENTE</b> (Mais de uma vez ao mês)	<b>ÀS VEZES</b> (Uma vez ao mês)	<b>RARAMENTE</b> (Foram poucas vezes sem especificar períodos)	<b>NUNCA</b>
47.1. Bares, choperias e/ou similares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47.2. Baladas, festas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47.3. Atividades culturais: cinemas, teatro, espetáculos de música e/ou dança, exposição de arte, museus, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47.4. Ginásios de esporte (vôlei, basquete, etc.) /Estádios de futebol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47.5. Prática esportes; frequenta academias de ginástica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47.6. Atividades religiosas: cultos, missas, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47.7. Atividades voluntárias: recreação com adultos/infantil, associações comunitárias, organizações não governamentais (ONG's), etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47.8. Associações ou organizações de migrantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>48. VOCÊ PARTICIPA DE FESTAS?</p> <p>48.1. <input type="radio"/> Não participo de festas. <i>(Ir para a questão nº 50)</i></p> <p>48.2. <input type="radio"/> Às vezes participo.</p> <p>48.3. <input type="radio"/> Sempre participo.</p>					
<p>49. QUEM GERALMENTE ESTÁ NAS FESTAS QUE VOCÊ PARTICIPA?</p> <p>49.1. <input type="radio"/> Apenas guineenses.</p> <p>49.2. <input type="radio"/> Apenas guineenses e brasileiros.</p> <p>49.3. <input type="radio"/> Apenas africanos de qualquer nacionalidade.</p> <p>49.4. <input type="radio"/> Pessoas de qualquer nacionalidade.</p>					
<p>50. COMO SÃO ORGANIZADAS AS FESTAS EM RELAÇÃO ÀS VESTIMENTAS, BEBIDAS, COMIDAS, MÚSICAS, QUAL A SUA PREFERÊNCIA?</p> <p>50.1. Tipo de vestimenta:</p> <p>50.2. Tipo de bebida:</p> <p>50.3. Tipo de comida:</p> <p>50.4. Tipo de música:</p>					

**VII - ASPECTOS PEDAGÓGICOS:** Agora vamos falar de você enquanto estudante estrangeiro numa universidade brasileira.

<p>51. EM SUA OPINIÃO, QUAIS SÃO OS CURSOS <b>MAIS PROCURADOS PELOS GUINEENSES</b> AQUI NO BRASIL?</p>
<p>52. COMO VOCÊ AVALIA O SEU DESEMPENHO ACADÊMICO?</p> <p>52.1. <input type="radio"/> Excelente.</p> <p>52.2. <input type="radio"/> Muito bom.</p> <p>52.3. <input type="radio"/> Bom.</p> <p>52.4. <input type="radio"/> Regular.</p> <p>52.5. <input type="radio"/> Insuficiente.</p>

53. QUAL A PRINCIPAL DIFICULDADE QUE VOCÊ TEM ENFRENTADO PARA CONTINUAR (CONCLUIR) O CURSO?	
53.1.	<input type="checkbox"/> Não tenho dificuldade.
53.2.	<input type="checkbox"/> Distância residência/UFU.
53.3.	<input type="checkbox"/> Grau de exigência das disciplinas (coerência no método de ensino e avaliação).
53.4.	<input type="checkbox"/> Falta de pré-requisitos (formação básica deficiente).
53.5.	<input type="checkbox"/> Relacionamento com professores.
53.6.	<input type="checkbox"/> Relacionamento com colegas.
53.7.	<input type="checkbox"/> Dificuldades financeiras.
54. VOCÊ JÁ MUDOU DE CURSO AQUI NA UFU?	
54.1.	<input type="checkbox"/> Sim. 54.1.1. Se sim, por quê?
54.2.	<input type="checkbox"/> Não.
55. PENSE EM FAZER PÓS GRADUAÇÃO APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO?	
55.1.	<input type="checkbox"/> Sim, na UFU.
55.2.	<input type="checkbox"/> Sim, em outra universidade brasileira.
55.3.	<input type="checkbox"/> Sim, na Guiné Bissau.
55.4.	<input type="checkbox"/> Sim, em outro país estrangeiro. 55.4.1. Qual? _____
55.5.	<input type="checkbox"/> Ainda não sabe onde fazer pós-graduação.
55.6.	<input type="checkbox"/> Não penso em fazer pós-graduação.

#### VIII- A SUA EXPECTATIVA QUANTO AO FUTURO - REGRESSO AO PAÍS DE ORIGEM

56. VOCÊ PENSE EM MORAR NO BRASIL APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO?	
56.1.	<input type="checkbox"/> Sim. 56.2 <input type="checkbox"/> Não.
57. JÁ TEM ASSEGURADA ALGUMA POSSIBILIDADE DE TRABALHO APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO?	
57.1.	<input type="checkbox"/> Sim. 57.2 <input type="checkbox"/> Não. (Ir para a questão nº 59)
58. EM QUAL JÁ PAÍS TEM ASSEGURADA A POSSIBILIDADE DE TRABALHO APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO?	
59. EM QUAL ATIVIDADE PENSE DESENVOLVER A SUA FUTURA ÁREA PROFISSIONAL EM DECORRÊNCIA DO CURSO ESCOLHIDO?	

## Apêndice B – *Roteiro da entrevista*

1. Como você planejou a sua vinda para o Brasil?
2. Antes de vir estudar no Brasil, você mantinha contatos com pessoas daqui do país?
3. Se sim, como você mantinha esses contatos?
4. Ainda mantém contato com essas pessoas depois que chegou ao Brasil?
5. Essas pessoas ainda auxiliam ou auxiliaram você a viver aqui no Brasil?
6. Como as constantes crises políticas na Guiné Bissau influenciam no desempenho acadêmico, o que fazem para superar?
7. Como as famílias os mantêm nessa situação de crise?
8. Há influência no envio de recursos financeiros para a sua manutenção aqui no país?
9. Como ocorre o processo seletivo na Guiné? Há transparência no processo seletivo? Houve influência de alguém para conseguir ser incluso no programa?
10. Qual a importância do PEC-G?
11. Participa dos projetos UFU? Quais?
12. Conhece os projetos da UFU para auxílio aos estudantes?
13. Qual o principal fator que poderia melhorar seu desempenho pedagógico no curso superior escolhido?
14. O que significa para você estar afastado do seu ambiente familiar (seu significado).
15. Como você lida com este afastamento?
16. Você já se sente integrado em Uberlândia?
17. Se sim, o que significa para você estar integrado.
18. Tem uma história de que os brasileiros só convivem com brasileiros? Isso é verdade?
19. Quando necessita de ajuda, a quem você recorre?
20. Como os estudantes guineenses se auxiliam mutuamente? Verificar se eles formam uma rede de solidariedade?
21. Como é a sua relação com a vizinhança?
22. Como os estudantes organizam/ estabelecem as relações sociais, como estabelecem a forma de convivência social?
23. Quem vai às festas?
24. Como são as relações aqui no Brasil entre os guineenses de diferentes etnias?
25. Quem são os guineenses que vem ao Brasil?
26. Como os estudantes guineenses tentam preservar as tradições do seu povo aqui no Brasil?
27. O que significa ser uma ex-colônia de Portugal?
28. O que os brasileiros dizem dos guineenses?
29. Como são as suas relações com brasileiros e não brasileiros?
30. Como você se vê como guineense aqui no Brasil?
31. Quem são os brasileiros para você?
32. Existe algum mal estar de está aqui no Brasil? Quais?
33. Você considera estrangeiro aqui no Brasil?
34. Em sua opinião o que significa ser estrangeiro no Brasil?
35. E ser estrangeiro na UFU? E em Uberlândia?
36. Como você se sente aqui no Brasil?
37. Você se sente fazendo parte da comunidade universitária? E em relação à cidade?
38. Como você tem assimilado nossos hábitos (comida, costumes, maneira de vestir, de se relacionar)?
39. Porque vocês se reúnem após almoço no RU, qual o motivo?
40. Há algo que eu não perguntei, mas que você acha importante falar?

## Apêndice C – *Estudantes guineenses na UFU* (*dados complementares*)

1. NOME COMPLETO:
2. COMO VOCÊ CONSIDERA <b>O SEU</b> RELACIONAMENTO SOCIAL COM <b>SEUS COLEGAS BRASILEIROS EM SALA DE AULA</b> ? <input type="checkbox"/> BOM <input type="checkbox"/> REGULAR <input type="checkbox"/> RUIM <input type="checkbox"/> INDIFERENTE <input type="checkbox"/> OUTRA RESPOSTA: _____ <b>POR FAVOR, CITE TRÊS ASPECTOS QUE JUSTIFIQUEM A SUA ESCOLHA.</b>
3. COMO VOCÊ CONSIDERA <b>O SEU</b> RELACIONAMENTO SOCIAL COM <b>SEUS COLEGAS GUINEENSES EM SALA DE AULA</b> ? <input type="checkbox"/> BOM <input type="checkbox"/> REGULAR <input type="checkbox"/> RUIM <input type="checkbox"/> INDIFERENTE <input type="checkbox"/> OUTRA RESPOSTA: _____ <b>POR FAVOR, CITE TRÊS ASPECTOS QUE JUSTIFIQUEM A SUA ESCOLHA.</b>
4. E COM <b>ESTUDANTES DE OUTRAS NACIONALIDADES</b> ( <i>OS NÃO BRASILEIROS E NÃO GUINEENSES</i> ), COMO É O SEU RELACIONAMENTO SOCIAL EM SALA DE AULA? <input type="checkbox"/> BOM <input type="checkbox"/> REGULAR <input type="checkbox"/> RUIM <input type="checkbox"/> INDIFERENTE <input type="checkbox"/> OUTRA RESPOSTA: _____ <b>POR FAVOR, CITE TRÊS ASPECTOS QUE JUSTIFIQUEM A SUA ESCOLHA.</b>
5. E EM <b>OUTROS ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA</b> , COMO VOCÊ CONSIDERA <b>O SEU</b> RELACIONAMENTO SOCIAL COM <b>ESTUDANTES BRASILEIROS</b> ? <input type="checkbox"/> BOM <input type="checkbox"/> REGULAR <input type="checkbox"/> RUIM <input type="checkbox"/> INDIFERENTE <input type="checkbox"/> OUTRA RESPOSTA: _____ <b>POR FAVOR, CITE TRÊS ASPECTOS QUE JUSTIFIQUEM A SUA ESCOLHA.</b>
6. E EM RELAÇÃO A <b>ESTUDANTES DE OUTRAS NACIONALIDADES</b> ( <i>OS NÃO BRASILEIROS E NÃO GUINEENSES</i> ) COMO CONSIDERA <b>O SEU</b> RELACIONAMENTO SOCIAL EM <b>OUTROS ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA</b> ? <input type="checkbox"/> BOM <input type="checkbox"/> REGULAR <input type="checkbox"/> RUIM <input type="checkbox"/> INDIFERENTE <input type="checkbox"/> OUTRO: _____ <b>POR FAVOR, CITE TRÊS ASPECTOS QUE JUSTIFIQUEM A SUA ESCOLHA.</b>

<p>7. E EM RELAÇÃO AOS <b>ESTUDANTES GUINEENSES</b> COMO CONSIDERA <b>O SEU</b> RELACIONAMENTO SOCIAL EM <b>OUTROS ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA?</b></p> <p>( ) BOM  ( ) REGULAR  ( ) RUIM  ( ) INDIFERENTE  ( ) OUTRO: _____</p> <p><b>POR FAVOR, CITE TRÊS ASPECTOS QUE JUSTIFIQUEM A SUA ESCOLHA.</b></p>					
<p>8. <b>PENSANDO EM POSSÍVEIS CONFLITOS INERENTES ÀS RELAÇÕES DO SER HUMANO NA SOCIEDADE</b>, MARQUE COM UM <b>X</b> A ALTERNATIVA QUE VOCÊ CONSIDERA CORRESPONDENTE À <b>FREQUÊNCIA DE DESENTENDIMENTOS/CONFLITOS OCORRIDOS ENTRE AS DIVERSAS NACIONALIDADES AQUI NA UFU.</b></p>					
	FFREQUEN- TAMENTE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA	NÃO SEI
• ACONTECEM ENTRE ESTUDANTES GUINEENSES					
• ACONTECEM ENTRE ESTUDANTES GUINEENSES E ESTUDANTES AFRICANOS DE OUTRAS NACIONALIDADES					
• ACONTECEM ENTRE ESTUDANTES GUINEENSES E BRASILEIROS NÃO ESTUDANTES					
• ACONTECEM ENTRE ESTUDANTES GUINEENSES E ESTUDANTES BRASILEIROS					
• ACONTECEM ENTRE ESTUDANTES GUINEENSES E ESTUDANTES NÃO AFRICANOS (EXCLUA BRASILEIROS)					
• ACONTECEM ENTRE ESTUDANTES DE OUTRAS NACIONALIDADES AFRICANAS E ESTUDANTES BRASILEIROS.					
• ACONTECEM ENTRE ESTUDANTES AFRICANOS E ESTUDANTES DE QUALQUER OUTRA NACIONALIDADE					
• ACONTECEM ENTRE ESTUDANTES BRASILEIROS					
• OUTRA(S) NACIONALIDADE (S). QUAL (AIS)?					
<p>9. <b>QUAIS OS TIPOS DE CONFLITOS OCORREM ENTRE OS ESTUDANTES NA UFU?</b></p> <p>• ENTRE ESTUDANTES GUINEENSES</p> <p>• ENTRE ESTUDANTES GUINEENSES E ESTUDANTES AFRICANOS DE OUTRAS NACIONALIDADES</p> <p>• ENTRE ESTUDANTES GUINEENSES E BRASILEIROS NÃO ESTUDANTES</p> <p>• ENTRE ESTUDANTES GUINEENSES E ESTUDANTES BRASILEIROS</p> <p>• ENTRE ESTUDANTES GUINEENSES E ESTUDANTES NÃO AFRICANOS (EXCLUA BRASILEIROS)</p> <p>• ENTRE ESTUDANTES DE OUTRAS NACIONALIDADES AFRICANAS E ESTUDANTES BRASILEIROS.</p> <p>• ENTRE ESTUDANTES AFRICANOS E ESTUDANTES DE QUALQUER OUTRA NACIONALIDADE</p> <p>• ENTRE ESTUDANTES BRASILEIROS</p>					

10. <b>QUEM PARTICIPA</b> DAS FESTAS? POR FAVOR, A CADA OPÇÃO DE NACIONALIDADE, MARQUE COM UM <b>X</b> APENAS UMA DAS ALTERNATIVAS, AQUELA QUE VOCÊ CONSIDERA <b>CORRESPONDENTE À</b> <b>FREQUÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO.</b>	FREQUENTE MENTE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA	NÃO SEI
• APENAS GUINEENSES					
• BRASILEIROS QUE NÃO SÃO ESTUDANTES					
• ESTUDANTES BRASILEIROS					
• ESTUDANTES DE ANGOLA					
• ESTUDANTES DE CABO-VERDE					
• ESTUDANTES DE MOÇAMBIQUE					
• ESTUDANTES DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE					
• ESTUDANTES DE OUTROS PAÍSES AFRICANOS					
• ESTUDANTES DE PAÍSES ASIÁTICOS					
• ESTUDANTES DE PAÍSES DA AMÉRICA LATINA					
• ESTUDANTES DE PAÍSES DA EUROPA					

## Apêndice D – *Termo de consentimento livre e esclarecido*

**Pesquisador responsável:** Maria Denize Santos Peixoto

**Telefone para contato:** \_\_\_\_\_

Sua colaboração é importante e necessária para o desenvolvimento da pesquisa, porém sua participação é voluntária.

- A pesquisa **MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL na Universidade Federal de Uberlândia/MG: Estudantes Guineenses do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)** irá analisar as características sociais, econômicas e culturais, bem como as suas experiências e percepções, e a interação com a cidade destino e com a universidade, será realizada através questionários e entrevistas semiestruturadas.
- Serão garantidos o anonimato e o sigilo das informações, além da utilização dos resultados exclusivamente para fins científicos;
- Você poderá solicitar informações ou esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa em qualquer momento com o pesquisador responsável;
- Sua participação não é obrigatória, podendo retirar-se do estudo ou não permitir a utilização dos dados em qualquer momento da pesquisa;
- Sendo um participante voluntário, você não terá nenhum pagamento e/ou despesa referente à sua participação no estudo.

Eu, \_\_\_\_\_, como voluntário (a) da pesquisa, afirmo que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações exclusivamente para fins científicos. Meu nome não será divulgado de forma nenhuma e terei a opção de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Uberlândia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Sujeito da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisador: Maria Denize Santos Peixoto



