



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ÁUREA GARDENI SOUSA DA SILVA

**A COOPERAÇÃO BRASILEIRA EM EDUCAÇÃO: ESTUDANTES-
CONVÊNIO DOS PAISES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA**

CUIABÁ/MT

2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

AUREA GARDENI SOUSA DA SILVA

**A COOPERAÇÃO BRASILEIRA EM EDUCAÇÃO: ESTUDANTES-
CONVÊNIO DOS PAISES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA**

CUIABÁ/MT

2015

AUREA GARDENI SOUSA DA SILVA

**A COOPERAÇÃO BRASILEIRA EM EDUCAÇÃO: ESTUDANTES-
CONVÊNIO DOS PAISES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração Educação, Cultura e Sociedade, Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller

CUIABÁ/MT

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S586c Silva, Áurea Gardeni Sousa da.
A cooperação brasileira em educação : Estudantes convênio dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa / Áurea Gardeni Sousa da Silva. -- 2015
162 f. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Lúcia Rodrigues Muller.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2015.
Inclui bibliografia.

1. Estudantes PALOP. 2. Cooperação. 3. PEC G. 4. Língua Portuguesa. 5. Educação. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "A cooperação brasileira em educação: estudantes-convênio dos países africanos de língua oficial portuguesa"

AUTORA: Mestranda Áurea Gardeni Sousa da Silva

Dissertação defendida e aprovada em 10 de dezembro de 2015.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientadora Doutora Maria Lúcia Rodrigues Müller
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor Kilwangy Kya Kapitango-A-Samba
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor Pio Penna Filho
Instituição: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/UNB

Examinadora Suplente Doutora Candida Soares da Costa
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 10/12/2015.

À mamãe, Francisca Sousa da Silva

“Tá vendo aquele colégio moço?

Eu também trabalhei lá

Lá eu quase me arrebento

Pus a massa fiz cimento

Ajudei a rebocar

Minha filha inocente
vem pra mim toda contente

Pai vou me matricular”

Cidadão

Zé Geraldo/Lúcio Barbosa

Agradecimentos

Agradeço a Deus, depois tenho a dizer que:

Sejam quais forem os caminhos que percorremos não o fazemos sós e muitos são os que contribuem para sermos o que somos. Cabe a mim agradecer não só àqueles que estiveram diretamente envolvidos neste percurso, mas também àqueles que em algum momento contribuíram para que eu me tornasse capaz de percorrer essa trajetória. Sendo eu parte de um universo onde as protagonistas são as mulheres, são estas que deixaram em mim a impressão de que são a força que impulsionam o mundo. Cabe agradecê-las, às mulheres, pela força e coragem que devotam em tudo que fazem. Eu, com tudo que sou, tenho e desfruto, certamente sou o resultado do empenho de grandes mulheres, algumas mais proeminentes, outras anônimas, sendo a maior delas, minha mãe.

Sou especialmente grata a toda minha família, particularmente às tias Maria Eunice e Antônia Ribeiro e aos primos Cássio e Michael.

Agradeço também às pessoas que encontrei pelo/no caminho, aos colegas de turma, às amigas da pós-graduação. Às Professoras Ozerina Victor Oliveira e Cândida Soares da Costa.

Coloco meu agradecimento especial aos servidores da Universidade Federal de Mato Grosso, especialmente a Madalena Nunes, Joíra Martins e Professora Carmen Lúcia Silva, que possibilitaram o acesso aos documentos que serviram como fontes para a construção de parte deste trabalho. Não poderia deixar de mencionar os servidores da secretaria do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE Luiza, Marisa e Marcos, pelo excelente trabalho que fazem e pelo imprescindível apoio que me deram.

Igualmente agradeço a gentileza, o cuidado, o afeto e o apoio atencioso que sempre recebo da Professora Zilma Maria Marques. Sou imensamente feliz porque esse percurso se traduz em ganhos para minha vida na forma de pessoas como a Professora Zilma. Agradeço a todas as pessoas do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação – NEPRE. Agradeço a Caryna, por fazer sempre algo mais. Agradeço aos companheiros do NEPRE pelos companheiros de estrada que se tornaram.

Desejo agradecer ainda às amigas do mundo acadêmico e pessoal Márcia Regina Boni, Valquiria Luciene de Carvalho, Elen Prates e Silmara Florentino.

Finalmente, agradeço aos sujeitos desta pesquisa, que gentilmente concederam confiança e compartilharam comigo suas experiências de vida.

Agradecimentos especiais

À Professora Doutora Maria Lúcia Rodrigues Muller, pela a sua aguerrida trajetória, que veio culminar em um espaço que proporciona oportunidade a quem, de outro modo, permaneceria excluído. Pela sua fé e ousadia em dar aos *outsiders* um lugar de estabelecidos. Por suas orientações assertivas, sempre exata e precisa em todas as suas instruções. Por sua paciência diante da efusiva empolgação e imaturidade intelectual. Por acreditar e investir em mim, quando eu mesma duvido. Por depositar seu tempo e energia para que eu fosse capaz de alcançar meus objetivos. Pelos incentivos e estímulos. Pelo conhecimento e sabedoria que representa e com os quais me permitiu relacionar. Todas as palavras não poderiam expressar a imensidão da sua contribuição e a minha gratidão, meu respeito e a admiração. Essas palavras se estendem com igual ênfase ao Professor, grande parceiro e colaborador, Pio Penna Filho. A parceria e cooperação do Professor Pio me fez imensamente privilegiada. Suas contribuições consolidaram a construção desse trabalho, nos enriqueceram e expandiram. Esse percurso me trouxe mais que o contato com o conhecimento e excelência do Professor Pio, mas a proximidade com o Ser humano bom, amável, solidário, sensível, gentil e dedicado.

Fui igualmente privilegiada, por ter ainda, em meu processo de qualificação e defesa, as expressivas contribuições do Professor Dr. Kilwangy kya Kapitango-a-Samba. Ao Professor Dr. Kilwangy kya Kapitango-a-Samba se dirige meu respeito e admiração por todo o saber que representa.

“Tomara meu Deus, tomara
Uma nação solidária
Sem preconceitos, tomara”
Alceu Valença - Rubem Valença Filho

RESUMO

O principal objetivo deste trabalho foi conhecer um pouco mais sobre a experiência dos estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOP, na UnB e UFMT, nas respectivas cidades de Brasília-DF e Cuiabá-MT, assim como o processo pelo qual ingressam nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. A inserção como estudante nas universidades brasileiras se dá através do Programa Estudante de Convênio de Graduação – PEC G. Este programa é parte da cooperação em educação, inserido no amplo contexto da Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento – CTPD brasileira. A CTPD é um dos principais instrumentos da relação brasileira com os PALOP. Neste âmbito, os vínculos históricos e culturais, a língua portuguesa e a solidariedade são utilizados como argumento para o estreitamento das relações entre o Brasil e estes países. Dado este contexto, tornou-se pertinente pesquisar como é a experiência dos estudantes dos PALOP no Brasil. Considerando-se os objetivos propostos e o problema da pesquisa, optou-se pela pesquisa qualitativa, sendo a entrevista em profundidade a principal técnica de coleta de dados. O decorrer do trabalho também nos propiciou algumas experiências de observação participante, bem como, exigiu a consulta aos arquivos sobre o PEC G da Pro Reitoria de Assistência Estudantil – PRAE da UFMT, e ainda o uso de publicações oficiais do Ministério da Educação - MEC, Ministério das Relações Exteriores – MRE, Agência Brasileira de Cooperação – ABC, disponíveis em seus sites oficiais na Internet. A permanência no Brasil dos estudantes PALOP se desdobra em pelo menos duas perspectivas principais, quais sejam: estudantes universitários estrangeiros são inseridos em um contexto desprovido de infraestrutura para recebê-los; e, como mostram as entrevistas, verificou-se que tais estudantes cotidianamente vivenciam situações de discriminação e racismo, por serem africanos e negros. A pesquisa demonstra como fatores relevantes a narrativa das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes PALOP e as estratégias destes estudantes para estabelecimento e permanência nas universidades e cidades onde residem, ante a ausência de um suporte oficial, não previsto pelo PEC G.

Palavras-chave: Estudantes PALOP. Cooperação. PEC G. Língua Portuguesa. Educação.

ABSTRACT

The main objective of this study was to learn more about the experience of students from the Países Africanos de Língua Portuguesa (African Countries of Portuguese Official Language) – PALOP, at UNB and UFMT, in the cities of Brasília-DF and Cuiabá-MT, and the process through which they enter the Brazilian Instituições de Ensino Superior (Higher Education Institutions) – IES. These students' entry to Brazilian universities is via the Programa Estudante de Convênio de Graduação (Graduate Covenant Student Program) – PEC G. This program is part of the cooperation in education, included in the larger context of the Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento (Technical Cooperation among Developing Countries) – Brazilian CTPD. The CTPD is one of the main instruments of Brazilian relationship with the PALOP countries. In this context, historical and cultural ties, Portuguese language and solidarity are used as arguments for the strengthening of relations between Brazil and these countries. Given this context, it has become relevant to research the PALOP students' experience in Brazil. Considering the proposed aims and the research problem, we opted for the qualitative research and in-depth interviews as the main data collection technique. The work also led to some participant observation experience and required researching the Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Dean of Students Assistance) – PRAE-UFMT files about the PEC G, as well as researching the official publications of the Ministério da Educação (Ministry of Education) – MEC, Ministério das Relações Exteriores (Ministry of Foreign Affairs) – MRE, the Agência Brasileira de Cooperação (Brazilian Cooperation Agency) – ABC, all available on their official websites on the Internet. The permanence of PALOP students in Brazil is unfolded in at least two main perspectives, namely: foreign university students are inserted in a context devoid of proper infrastructure to receive them; and, as the research showed, there are situations of discrimination and racism that such students undergo daily, for being African and black. The research demonstrates two main relevant factors: the narrative of the main difficulties faced by PALOP students and the strategies that such students use to establish themselves and to dwell in the universities and cities where they live, given the absence of official support, not provided by the PEC G.

Keywords: PALOP Students. Cooperation. PEC G. Portuguese Language. Education.

LISTA DE SIGLAS

ABC – Agência Brasileira de Cooperação

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CEU – Casa do Estudante Universitário

COBRADI – Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional

CTPD- Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento

IES – Instituições de Ensino Superior

INABE – Instituto Nacional de Bolsas de Estudos – Angola

IPEA - Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MRE – Ministério das Relações Exteriores

ONU – Organização das Nações Unidas

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEC – G – Programa Estudante de Convênio de Graduação

PEI – Política Externa Independente

PROMISSAES – Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UnB – Universidade de Brasília

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Estudantes de convênio de países latino-americanos na UFMT	58
Tabela 2 - Estudantes de convênio africanos na UFMT décadas de 1990 e 2000.....	59
Tabela 3 – Estudantes-convênio por país africano UnB.....	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I: PERCURSO METODOLÓGICO

1.1 A percepção pela entrevista e observação participante.....	22
--	----

CAPÍTULO II - A COOPERAÇÃO TÉCNICA ENTRE PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO – CTPD

2.1 Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento: relações sul-sul	30
2.2 Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento brasileira.....	37
2.3 Relações Brasil e Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) no contexto da Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento (CTPD).....	41
2.4 A Cooperação em Educação.....	47

CAPÍTULO III - PROGRAMA ESTUDANTE DE CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO PEC G

3.1 O programa estudante de convênio de graduação PEC G, cooperação brasileira em educação.....	51
3.2 O Programa Estudante de Convenio de Graduação (PEC G) na UFMT.....	55
3.3 O PEC-G na Universidade de Brasília – UnB.....	60
3.4 Estudante de convênio graduação na UFMT e UnB: dificuldades e impasses...	62

CAPÍTULO IV – SER AFRICANO NO BRASIL

4.1 Dificuldades com a Língua Portuguesa.....	79
4.2 África: diferentes versões de uma história única.....	88
4.3 Por que o Brasil?.....	103
4.4 Racismo, discriminação e preconceito racial.....	110
4.5 Redes sociais e familiares.....	125

CONCLUSÃO	138
-----------------	-----

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	145
----------------------------------	-----

FONTES.....	151
-------------	-----

INTRODUÇÃO

A presença de pessoas de outros países, geralmente jovens, como estudantes de graduação nas universidades brasileiras parece esporádica e incomum, porém é amiúde e corriqueira. Os primeiros registros sobre estudantes estrangeiros no Brasil e estudantes brasileiros em universidades de países latino-americanos remontam às primeiras décadas do século XX. Em 1917 registra-se a presença de brasileiros estudando no Uruguai; em 1919 estudantes argentinos, chilenos, paraguaios e uruguaios frequentavam cursos de nível superior no Brasil, inclusive na Escola Militar e na Escola Naval. Em 1941 aparece o primeiro contingente de estudantes bolivianos no país (MEC, BRASIL, 2000, p. 8). Segundo Kally (2001, p.13), já no século XIX, os filhos e filhas de alguns dignitários angolanos e moçambicanos eram enviados para serem educados nas escolas do Rio de Janeiro. Na mesma época, D. João VI ordenou que cada uma das suas colônias africanas mandasse dois meninos ao Rio para serem treinados em práticas cirúrgicas, de forma que pudessem retornar à África e cuidar de seu povo. Tinham chegado ao Rio dois de Angola, um de São Tomé e um da Ilha do Príncipe. Eles recebiam treinamento no Hospital Militar Real, à custa da Coroa.

Apesar de já haver estrangeiros na condição de estudantes nas universidades brasileiras desde as primeiras décadas do século XX, é a partir de 1964 que essa condição, estudante e estrangeiro, passa a ser regularizada sob a denominação de Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC G.

Desde então foram milhares os estudantes de diversos países, principalmente Africanos, Latino-Americanos, Asiáticos e Caribenhos a estudar no Brasil. Porém, o principal órgão gestor do programa o Ministério das Relações Exteriores-MRE não possui números exatos. Sabe-se que, só na primeira década dos anos 2000, o país recebeu mais 7.676 jovens como estudantes de graduação e dentre estes, 6.001 eram africanos, 1.636 latino-americanos e 39 asiáticos (MRE,2015).

O Programa Estudantes-Convênio de Graduação, PEC-G, é o principal meio de ingresso de estudantes estrangeiros nas Instituições de Ensino Superior – IES brasileiras. Até a década de 1970, os estudantes PEC-G eram oriundos especialmente dos países latino-americanos. Com a independência dos últimos países da África que ainda eram colônia na década de 1970, os estudantes africanos são incluídos no rol dos participantes do programa. O conhecimento da presença dos estudantes estrangeiros, principalmente os africanos, no Brasil, desperta-nos o interesse em querer saber, como

vivem? Como é o processo pelo qual terminam por vir ao Brasil? Quais as principais dificuldades? Como é a inserção, a adaptação? Ou seja, como é a experiência dos estudantes PALOP no Brasil?

Desta forma, o principal objetivo a que se propôs este trabalho foi buscar conhecer a experiência dos estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa - PALOP na UnB e UFMT, nas respectivas cidades de Brasília-DF e Cuiabá-MT, e o processo pelo qual ingressam nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

O PEC-G, através do qual os estudantes-convênio africanos ingressam nas universidades brasileiras, está inserido no amplo contexto da política externa brasileira como Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento do Brasil – CTPD. Por esta razão, o capítulo II trata sobre a CTPD brasileira, bem como das relações com os PALOP e ainda sobre a cooperação em educação. A CTPD é um acordo de parceria entre países semiperiféricos e periféricos, com vistas à promoção de ganhos mútuos e um instrumento da política externa brasileira. Surgida entre as décadas de 1960 e 1970, a CTPD se propõe a ser contrária às formas de cooperação até então praticadas, norteadas pela lógica Norte-Sul e é uma das principais plataformas de relacionamento internacional brasileiro na atualidade (ULLRICH, CARRION, 2013). As principais fontes sobre a CTPD brasileira para a construção do trabalho foram as publicações do MRE. Essas publicações apresentam apenas a totalidade dos recursos investidos. A escassez de autores e publicações que debatessem e apresentassem resultados da CTPD se constituiu em uma dificuldade, porque impossibilitou descrevê-la criticamente.

O capítulo III explica o funcionamento do Programa Estudantes-Convênio de Graduação. É ao explicar o PEC-G que se descobre como é o processo pelo qual os estudantes que participam do programa ingressam nas IES brasileiras. A principal fonte para discorrer sobre a origem, evolução histórica e outros desdobramentos do PEC-G também são as publicações das instituições, órgãos e ministérios envolvidos na gestão do Programa, como o Ministério das Relações Exteriores-MRE, através da Divisão de Temas Educacionais-DCE e o Ministério da Educação e Cultura-MEC. As páginas oficiais na internet desses ministérios e os documentos normativos sobre o programa como o Manual PEC-G, Protocolo de 1998 disponibilizados aos estudantes são as principais referências para compreender e explicar o PEC-G.

Desde o ano de 1964 até o ano de 2013, as diretrizes do PEC-G eram dadas mediante um protocolo assinado entre as instituições gestoras do programa, quais sejam,

o Ministério das Relações Exteriores – MRE e Ministério da Educação – MEC. No ano de 2013, o PEC-G tomou a forma de lei através do Decreto 7.948, de 12 de março. No entanto, para os fins a que se propõe este trabalho, tem-se como principal referência o Protocolo de 1998 e o Manual PEC-G 2000, uma vez que eram estas as diretrizes que regulavam os sujeitos desta pesquisa. É ainda neste capítulo que se faz uma relação entre o estudante e suas dificuldades como estrangeiro e africano.

O transcorrer da pesquisa nos propiciou duas perspectivas a partir das quais abordar a experiência do estudante convênio africano: uma na qual ele é o sujeito beneficiário da cooperação entre Brasil e África; e outra na qual ele desponta como negro e africano. O terceiro capítulo se concentra na relação entre o estudante e as instituições gestoras do PEC-G. Parte do terceiro e o quarto capítulo são resultados da união entre as falas dos entrevistados e o diálogo com autores que debatem questões relatadas nas entrevistas. Como o trabalho trata sobre a experiência dos estudantes em cidades e universidades diferentes, no terceiro capítulo procurei primeiramente descrever o programa, para, na sequência, no tópico intitulado “Ser estudante-convênio graduação na UFMT e UnB: dificuldades e impasses”, descrever as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes. Entre essas dificuldades figuram problemas de infraestrutura das universidades, ausência de um planejamento institucional para receber o estudante estrangeiro, despreparo do corpo docente e demais servidores, precariedade das condições de acesso e permanência, entre outras.

O quarto capítulo traz a perspectiva do estudante-convênio enquanto negro e africano no Brasil. As entrevistas nos conduziram a eleger como assuntos a serem abordados neste quarto capítulo: a perspectiva dos brasileiros sobre a África; a imagem que os estudantes tinham do Brasil antes de chegarem ao país e por fim, racismo, discriminação e preconceito racial. Em função de as características apresentadas como motivações para a aproximação brasileira dos PALOP, como os vínculos linguísticos, históricos e culturais serem contraditas ou serem muito divergentes das experiências relatadas pelos estudantes, inclui no quarto capítulo um tópico que trata especificamente das dificuldades com a língua portuguesa.

Segundo Gusmão (2013), a presença dos estudantes africanos no Brasil evidencia o significado de raça e cor no país. Subuhana (2005) afirma ser a discriminação e o preconceito racial um dos principais inconvenientes de se estar no Brasil. Tal perspectiva contraria a idealização que tinham do país antes de passarem a viver nele. Uma das constatações a qual a pesquisa nos leva é aquela na qual, diante de

várias oportunidades de estudo em outros países, o Brasil foi escolhido pela imagem de país majoritariamente negro, racialmente democrático e receptivo a todas as pessoas.

A pesquisa terminou por evidenciar que apesar de a política externa brasileira com a África e, especialmente com os PALOP, se basear no argumento da identidade compartilhada e dos vínculos linguísticos, culturais e históricos, as dificuldades dos estudantes começam pelo não reconhecimento, por parte dos brasileiros, da expressão em língua portuguesa destes estudantes. A maioria dos brasileiros com os quais convivem, parte do mundo acadêmico, desconhece informações básicas sobre o continente africano. O cotidiano é marcado pelo modo de discriminar à brasileira. Como diriam alguns estudantes “discriminam sem parecer que estão discriminando”.

Comumente, os temas abordados nas pesquisas estão diretamente relacionados à atuação profissional e à subjetividade do pesquisador. Desenvolver uma pesquisa que de alguma forma nos propicie mais conhecimentos e uma perspectiva a respeito do “Sul” - e neste caso me refiro à África - é uma forma de se contrapor a exacerbada idolatria e exaltação do mundo Europeu e Estadunidense como padrões de existência em todos os âmbitos da vida brasileira.

Esta pesquisa, concomitante ao fato de ter me propiciado o conhecimento sobre assuntos nunca antes explorados, também me possibilitou uma reflexão sobre a centralidade da África e da Língua Portuguesa como tema de estudos na educação. No âmbito das relações entre Brasil e os PALOP, a Língua Portuguesa é uma das justificativas para se buscar uma reunião política como forma de maior inserção no cenário internacional. É o meio através do qual se busca criar uma comunidade internacional como forma de ocupar maior espaço e se contrapor a hegemonia do Francês ou Inglês.

O estudo da cooperação internacional, através da qual os estudantes dos PALOP ingressam nas universidades brasileiras, vai ao encontro dos objetivos da Lei 10.639/03. Isto porque, neste contexto, a África desponta como objeto de interesse das “grandes nações” sendo crucial para a continuidade dos projetos de desenvolvimento dessas “grandes nações”, a manutenção de boas relações com os países do continente africano, em virtude da abundância de alguns dos seus recursos naturais. Essa perspectiva destoa do comumente propagado sobre a África como um lugar de guerras, doenças e fome e vai ao encontro de uma positivação da imagem do continente africano conforme solicita a Lei 10.639/03.

Na última década, o espaço da educação brasileira tem sido movimentado pelo debate sobre a inclusão de conteúdos referentes à África. A pesquisa nos levou a debater temas *aparentemente* distantes da educação, porém que nos proporcionam uma percepção sobre a centralidade da África no contexto geopolítico atual. Dialogando com os objetivos buscados nos debates sobre a inclusão de conteúdos sobre a África no ensino brasileiro. Uma das reflexões que se faz é que, apesar de aparecer como tema recorrente a ser incluso como conteúdo na educação, a África a que se referem nesses debates é vista numa perspectiva marginal. Outra consideração é que, como dito, a manutenção de boas relações com países do continente africano é fundamental para os países que buscam uma posição de liderança no cenário internacional, entre eles o Brasil.

Como professora da educação básica a pesquisa me sensibiliza ainda mais sobre a importância fundamental da Educação das Relações Étnico-Raciais e do ensino de História e Cultura da África e Afro Brasileira. Uma vez que, conforme se poderá constatar nesta pesquisa, os estudantes dos países africanos assim como brasileiros negros foram, são expostos, a constantes situações de racismo, discriminação e preconceito racial, ao mesmo tempo em que percebem a subalternização de parte dos brasileiros aos próprios olhos, ante uma exacerbada exaltação eurocêntrica.

Anterior ao ingresso no mestrado, eu já estava ciente da relevância de uma educação que trabalhe a favor da valorização da África e do negro, da desconstrução do racismo e do desmantelamento dos preconceitos e estereótipos. O desenvolver da pesquisa, intensificou essa consciência, visto que o trabalho trouxe as narrativas das consequências das formas deturpadas de perceber a África e o negro. No que se refere à Língua Portuguesa, o trabalho me propiciou uma percepção da relevância da língua no cenário das relações internacionais, uma vez que, neste espaço, ela é um dos elos básicos no estabelecimento de relações com finalidades econômicas, comerciais, culturais e geopolíticas. A língua é ainda um instrumento de poder, ao tornar-se o elemento aglutinador na formação de uma comunidade de países que buscam maior inserção no cenário internacional.

No que diz respeito a essa mesma língua no âmbito das relações interpessoais, sabe-se que é na linguagem e pela linguagem que os movimentos de aproximação e distanciamento acontecem. Mais ainda, sabe-se que os significados de tais movimentos se expressam e estão na linguagem. Portanto, as interações estabelecidas no dia-a-dia são mediadas pela linguagem.

O tema de que ora trato se configuraria como relevante para a pesquisa simplesmente por se tratar da experiência humana, por se tratar da oportunidade de conhecimento de uma realidade sob determinada perspectiva. Porém, o que o faz destacar-se entre tantos outros é a multiplicidade, complexidade e singularidade que o compõem. O continente africano, bem como tudo o que lhe diz respeito, é estigmatizado aos olhos do senso comum (MEC, 2004). Dessa forma, a pesquisa propiciou a possibilidade de se conhecer um pouco mais sobre este continente e me permitiu um diálogo acerca do que é dito sobre a África pelos próprios africanos. O tema diz respeito à educação não apenas por seu caráter multidisciplinar e interdisciplinar, mas também por possibilitar a desconstrução de uma imagem estereotipada da África. Acrescento ainda que, a partir da minha experiência como professora e dos resultados da pesquisa, afirmo que pouco ou nada se sabe sobre África, na sociedade brasileira como um todo e, conseqüentemente, no espaço escolar. Também é parco o conhecimento sobre a Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa–CPLP e mais escassas ainda as informações sobre Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOP.

CAPÍTULO I: PERCURSO METODOLÓGICO

1.1 A percepção pela entrevista e observação participante.

Para os propósitos desta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, uma vez que esta tem como objeto o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e que dificilmente pode ser traduzido em números. A abordagem qualitativa responde a questões muito particulares por trabalhar com o “universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO (2007, p. 21)).

Godoy (1995) afirma que a pesquisa qualitativa parte de questões ou focos de interesse amplos, que vão se definindo a medida que o estudo se desenvolve. Abrange a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos por uma aproximação direta do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p.2). Para Godoy (1995, p. 3), na abordagem qualitativa são valorizados as entrevistas, os documentos e as observações pessoais.

Becker (1999) aponta a possibilidade da construção de um modelo artesanal de ciência, no qual cada trabalhador produz teoria e métodos necessários para a própria pesquisa. Este trabalho não poderia ser realizado de outro modo que não de maneira artesanal com teorias e métodos próprios, pois uma única perspectiva a ser seguida teria impossibilitado a sua feitura. O transcorrer dessa pesquisa exigiu muitas adaptações e bastante flexibilidade na concepção do projeto e seus objetivos. A começar pela imprecisão do que se sabia sobre os sujeitos na fase exploratória. A princípio, o único dado de que se dispunha era a presença de estudantes africanos na UFMT, porém, as sondagens iniciais clarificaram que não haveria um número suficiente ainda vinculado à universidade para a realização da pesquisa. Por este motivo é que se optou por eleger como sujeitos de pesquisa estudantes de países africanos já egressos da universidade. Já havia algum contato com parte do grupo desde o início das atividades do mestrado pela proximidade possibilitada por alguns espaços como o Restaurante Universitário- RU.

O objetivo a que se propôs neste trabalho foi estabelecido em: conhecer a experiência dos estudantes dos países africanos a partir das universidades nas respectivas cidades de Brasília-DF e Cuiabá-MT, e o processo pelo qual ingressam nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Atualmente o PEC-G está firmado

com mais de 57 países em pelo menos três diferentes continentes, porém a maioria dos estudantes ingressantes na última década era dos PALOP. Dado a provisoriedade da permanência do grupo não foi possível estabelecer um recorte temporal, mas é possível assegurar que os entrevistados ingressaram entre os anos de 2005 e 2010. Em ambas universidades dialogamos com estudantes de outros países africanos participantes de outros programas, mas definimos como sujeitos da pesquisa estudantes dos PALOP participantes do PEC-G. Apesar de Moçambique e São Tomé e Príncipe serem PALOP não encontramos estudantes dessas nacionalidades no PEC-G ainda vivendo no Brasil. Quando conhecemos os estudantes, as principais perguntas são: quem são? Como vem ao Brasil? Por que escolhem o Brasil? Como é viver no Brasil, nas cidades onde vivem? Como é a experiência na universidade? E considerando o debate sobre relações raciais no país: como é a relação com os brasileiros? Há racismo? Há preconceito? De certa forma essas mesmas perguntas, também feitas pelas pessoas comum no dia a dia, impulsionaram a pesquisa.

O trabalho inicial consistiu em um levantamento a respeito do que se havia produzido até então sobre estudantes de países africanos no Brasil. Na ocasião foram encontrados três trabalhos: Mito Atlântico, Mungoi(2006), Hoje eu me sinto africana, Hirsch (2007), Migração internacional com fins de estudos, Desidério (2006). A partir dessas três pesquisas é que localizei os demais trabalhos. A experiência vivenciada pelos jovens das diferentes nacionalidades africanas como estudantes no Brasil tem sido estudado em duas principais perspectivas. A primeira delas considera o tema a partir das experiências vividas, as quais passam a constituir uma nova dimensão nas subjetividades desses sujeitos. A segunda compreende os trabalhos que discutem o tema como fluxo migratório relacionado à globalização com características próprias ao século XXI.

Amaral (2013) empreende a pesquisa a partir das relações entre Brasil e África, buscando compreender como se operou a gestão do Programa Estudante de Convênio de Graduação – PEC –G em seus mais de 45 anos de existência. Barros (2007) aponta o acordo de cooperação cultural com países africanos como consequência da política africana do Brasil, resultante no intercâmbio educacional com Cabo-Verde. Subuhana (2005), Desidério (2006) e Hirsch (2007) realizaram as pesquisas no Rio de Janeiro – RJ e assim como Gusmão (2011, 2012), refletem sobre a experiência dos estudantes como migração internacional para fins de estudo; Santos (2012) estudou sobre estudantes congolezes, também no Rio de Janeiro; Cá (2009) realizou a pesquisa com

estudantes guineenses nas cidades de Campinas e São Paulo – SP; Tcham (2012) versou sobre a experiência dos estudantes nas universidades federais de Pernambuco e Alagoas; Ngomane (2010) estudou os moçambicanos em Belo Horizonte – MG; Rodrigues (2013), Santos (2011) e Doms (2014) pesquisaram o tema em Brasília – DF; Mourão (2006, 2011) e Langa (2012) em Fortaleza - CE; Pedro (2000) em Florianópolis –SC; Mungoi (2006) e Andrade e Teixeira (2009), nas pesquisas realizadas em Porto Alegre – RS, escreveram sobre a inserção e adaptação dos estudantes à universidade e à cidade; Souza realizou sua pesquisa com os estudantes residentes em Goiânia – GO (2011) e ainda encontrei um trabalho realizado na cidade de Cuiabá – MT, Nunes (2010, 2013).

Ao mesmo tempo em que empreendia a pesquisa pela internet, iniciei uma busca por dados na Universidade Federal de Mato Grosso. Inicialmente fui encaminhada à Pró Reitoria de Ensino e Graduação – PROEG, depois para a Secretaria de Relações Internacionais – SECRI e finalmente à Pró Reitoria de Assistência Estudantil – PRAE. Buscava saber qual o número de estudantes africanos estudavam na universidade naquele momento; o país de origem; o programa que possibilitava a vinda e ingresso à universidade; quais cursos faziam, horários que estudavam. Como resultado das primeiras buscas, fomos informados que na ocasião, agosto de 2014, a universidade contava com apenas um estudante em seu quadro.

Ainda assim, uma vez que já não havia um número significativo de estudantes; era importante descobrir quando os primeiros estudantes haviam chegado; quantos ingressaram na universidade durante o funcionamento do programa; que cursos fizeram e de quais benefícios desfrutavam. Esperava-se que as perguntas pudessem ser respondidas por alguém envolvido na gestão do programa. No entanto, descobri que, desde a sua regularização em 1964, o PEC G não dispõe de dados precisos e o mesmo se dá em relação a toda a cooperação internacional (LOPES, 2005). Assim, as respostas para as perguntas feitas em agosto de 2014, só foram respondidas em janeiro de 2015, através da consulta ao arquivo da Pro Reitoria de Assistência Estudantil – PRAE sobre o PEC G.

Como dito, as repostas sobre o programa foram dadas pelos documentos. Foi possível ter acesso a essa história, principalmente, através de: a) correspondência trocada entre a Universidade e as coordenações de curso, como a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação – (PROEG) e a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE); b) Assessoria de Relações Internacionais (ARI), que depois passou a ser Secretaria de

Relações Internacionais (SECRI); c) Ministério da Educação e Cultura (MEC); d) Ministério das Relações Exteriores (MRE); e) relatórios de atendimentos individualizados pelos diferentes “setores” da universidade como serviço de saúde; f) relatórios dos auxílios prestados como ligações telefônicas, bolsas, eventos, tutoria; g) histórico escolar e documentos de adesão ao programa; h) noticiário sobre evento organizado pelos estudantes em parceria com a universidade.

A principal fonte para discorrer sobre a origem, histórico e outros desdobramentos do Programa Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G são as publicações das instituições, órgãos e ministérios envolvidos em sua gestão tais como: Ministério das Relações Exteriores-MRE, através da Divisão de Temas Educacionais – DCE e o Ministério da Educação e Cultura – MEC. As páginas oficiais na internet desses ministérios e os documentos normativos sobre o programa como o Manual PEC-G 2000 e o Protocolo de 1998.

Pelo levantamento de dados na UFMT foi possível perceber que, ao longo da história do programa na universidade, os servidores não receberam capacitação específica por parte do MEC ou MRE para receberem o PEC G. Não foi possível encontrar quem nos informasse que o PEC G se tratava de uma cooperação brasileira e quais eram as diretrizes de funcionamento. As informações sobre as diretrizes do programa só puderam ser obtidas através dos documentos: Manual PEC G 2000 e Protocolo de 1998, conseguidos pela internet e através de e-mail enviado ao Departamento de Cooperação em Educação – DCE/MRE.

A Secretaria de Relações Internacionais – SECRI também forneceu dados importantes. Através do processo 23108.098844/2015-74, dividido em dois volumes, tomamos conhecimento das iniciativas da SECRI em recepcionar e integrar os estudantes e ainda das medidas tomadas nas situações de emergência pelas quais passavam os estudantes. Os dados expõem uma situação crítica e vulnerável e de soluções improvisadas ante a ausência de um suporte oficial para os estudantes e a universidade. No que se refere às informações sobre o PEC G na UnB, os dados foram extraídos da página oficial na Internet da universidade, na área do site que versa sobre o programa.

Os documentos dos arquivos da PRAE e da SECRI serviram de fonte para o registro de uma história que não poderia ser contada. Segundo Cellard (2014), diante da falibilidade da memória, o documento escrito se constitui numa alternativa viável como fonte para o pesquisador, em função do tempo decorrido. O documento escrito é uma

possibilidade de reconstituição de um passado relativamente distante e não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2014, p. 295)

Ao refletir sobre a definição do que pode vir a ser documento como fonte de dados, Cellard (2014, p. 296) propõe “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’”.

Pode-se tratar de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos. Poder-se-ia até qualificar de ‘documento’ um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação. O documento em questão aqui, consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel (CELLARD, 2014, p. 297).

De acordo com Becker (1999), cada pesquisador pode desenvolver os métodos que respondam aos problemas que surgem em sua pesquisa, isso não quer dizer que o que já foi criado antes deva ser ignorado, porém, diante da possibilidade de surgimento de problemas específicos do caso pesquisado, é necessário que se crie meios de respondê-los que talvez as teorias já inventadas não deem conta. Assim, ao considerar as exigências específicas colocadas por esta pesquisa, resolvi conciliar, além dos documentos, a entrevista em profundidade e a observação participante como técnicas de coleta de dados.

A opção pela entrevista em profundidade se deve à “sua importância para obter informações sobre realidades sociais, pela maior flexibilidade e por permitirem ao entrevistado construir suas respostas com mais liberdade diante do entrevistador” (OLIVEIRA, et al, 2012, p. 1)

Oliveira (2012, et al,) asseguram que, mesmo diante da possibilidade da presença do entrevistador influenciar o entrevistado, a entrevista em profundidade é a que possibilitará a exploração dos pontos de vistas dos atores sociais inseridos nos contextos de investigação. De acordo com os autores, é através da entrevista do tipo qualitativo que se poderá proceder: 1) a análise das realidades sociais segundo a perspectiva dos envolvidos, indispensável à apreensão e compreensão das condutas sociais; 2) denunciar preconceitos, práticas discriminatórias e iniquidades, porque abre a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais; 3) por ser uma ferramenta de informação sobre as

entidades sociais, capaz de elucidar as realidades sociais, mas, principalmente, por ser um instrumento privilegiado de exploração da experiência dos atores sociais. (POUPART, 2008, *apud*, OLIVEIRA *et al*, p. 2).

Para abordar o contexto no qual está inserido o PEC-G, a Cooperação Técnica Brasileira entre Países em Desenvolvimento, a principal referência bibliográfica foram as publicações dos órgãos estatais que a gerenciam, tais como Agência Brasileira de Cooperação (ABC), Ministério das Relações Exteriores (MRE) e Instituto de pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Para a coleta de dados, a entrevista em profundidade se apresentou como a técnica mais adequada aos objetivos do trabalho, especialmente pela possibilidade de oferecer percepções detalhadas a partir de pontos de vistas individuais e pela necessidade de explorar temas sensíveis e coletar dados essencialmente subjetivos, os quais se relacionam com os valores, as atitudes e as opiniões dos sujeitos entrevistados. Em outras palavras, a entrevista em profundidade é a mais adequada quando o objetivo é a obtenção de um conhecimento intersubjetivo e compreensivo (OLIVEIRA *et al*, 2012).

A observação participante como técnica de coleta de dados é considerada como complemento as entrevistas. Minayo (2007, p.66), afirma que, por captar formalmente a fala, *a entrevista*, quando analisada, precisa incorporar o contexto da sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observação participante. A combinação das entrevistas com a observação participante pode oferecer dados robustos para serem analisados. De acordo com Minayo (2007), há aspectos da experiência vivida que são melhor compreendidos com a combinação da entrevista e da observação, uma vez que a entrevista é a narrativa das experiências dos entrevistados e a observação será o olhar do pesquisador sobre tais experiências (MINAYO, 2007).

Segundo os dados dos arquivos da PRAE, a UFMT recebeu pelo menos 34 estudantes africanos, principalmente dos PALOP, durante a primeira década dos anos 2000. Quando iniciamos a pesquisa, pelo menos 16 desses estudantes ainda estavam em Cuiabá-MT, sendo que 13 foram entrevistados. A escolha dos locais das entrevistas se deu em função da conveniência do entrevistado. As estudantes participantes da pesquisa optaram por serem entrevistadas em suas residências. Os estudantes optaram por vir ao Instituto de Educação na UFMT. As entrevistas foram realizadas com egressos da UFMT que ainda permaneciam em Cuiabá, oriundos dos PALOP.

Para a realização das entrevistas, tanto em Brasília-DF como em Cuiabá-MT, contei com a disposição e disponibilidade dos estudantes em participar da pesquisa. Os critérios para inclusão destes estudantes como sujeitos da pesquisa eram basicamente dois: que fossem originários de algum PALOP e que fossem estudantes PEC G. Faz-se necessário esse esclarecimento porque em ambas as universidades havia estudantes africanos de outros países, porém de outros programas de cooperação. Na UFMT, encontramos pelos menos três estudantes nigerianos no Programa de Pós-Graduação e na UnB há estudantes de diferentes programas de cooperação e várias nacionalidades africanas.

Na cidade de Brasília, tanto as entrevistas como a observação participante foram realizadas no Restaurante Universitário-RU da UnB, nos horários das refeições. Apesar de o número de estudantes em Brasília ser maior, houve um menor número de entrevistados, 07 no total, em função do receio dos estudantes em participar da pesquisa. A UnB é uma das instituições que mais apresenta trabalhos sobre os estudantes dos países africanos no Brasil, contudo, de acordo com eles, os resultados das pesquisas não chegam ao seu conhecimento. Eles relataram ainda o uso de estratégias indiretas para obtenção de dados sem sua anuência, violação do anonimato e distorção dos depoimentos.

A inserção no grupo foi intermediada por um representante dos estudantes, uma vez que, de outra forma, não teria sido possível realizar as entrevistas. Após a inserção no grupo, foi fácil a interação. Os estudantes são facilmente identificáveis no RU porque andam sempre em grupo, fazem suas refeições quase sempre no mesmo lugar e, segundo um dos entrevistados, diferem na postura e linguagem corporal dos brasileiros negros. O grupo entrevistado era bastante heterogêneo, havendo, ao mesmo tempo, estudantes e egressos da universidade e que, assim como salienta Kally (2000), reconheciam-se como os únicos negros na universidade antes da implantação do sistema de cotas.

O RU é o espaço de encontro de estudantes de diferentes nacionalidades. Nos momentos anteriores ou após as refeições, a parte externa do restaurante se torna uma pequena babel africana. É nesse espaço também que são tecidas as redes de apoio para os estudantes que chegarão no ano seguinte e para os recém-chegados. Segundo o nosso mediador, a formação de grupos é uma estratégia de defesa articulada após o incêndio provocado como forma de ataque às estudantes que residiam na Casa no Estudante Universitário.

Bourdieu (1997, p.9) apresenta uma questão com a qual se identifica neste trabalho:

Como não experimentar um sentimento de inquietação ao tornar públicas conversas privadas, confidências recolhidas numa relação de confiança que só se pode estabelecer na relação entre duas pessoas? Sem dúvida, todos os nossos interlocutores aceitaram confiar-nos o uso que seria feito de seus depoimentos. Mas jamais houve contrato tão carregado de exigências tácitas como um contrato de confiança. Devíamos, pois, cuidar primeiramente de proteger aqueles que em nós confiaram (especialmente mudando, muitas vezes, as indicações, tais como nomes de lugares ou de pessoas que pudessem permitir sua identificação); mas convinha também, e acima de tudo, procurar coloca-los ao abrigo dos perigos aos quais exporíamos suas palavras, abandonando-as, sem proteção, aos desvios de sentido.

Apesar de previamente informados dos objetivos de cada entrevista é sabido que a parte de suas biografias as quais tomamos conhecimento foram confiadamente partilhadas de maneira privada, tal como aponta Bourdieu(1997). Por essa razão os questionamentos do autor são pertinentes para este trabalho. E considerando a necessidade de anonimato bem como de assegurar abrigo as palavras dos entrevistados, os estudantes serão identificados por número, da seguinte forma: E1B, onde E – estudante, 1 – identificação numérica em ordem crescente, B – Brasília ou C – Cuiabá. As entrevistas tiveram em média de 40m a 1 hora de duração. Para alguns estudantes permitir a entrevista era uma forma de ajuda a qual estava prestando a mim, dessa forma se prontificavam facilmente a falar de sua experiência. Uma pesquisa não esgota todas as possibilidades de análise sobre uma realidade, mas oferece uma perspectiva e repostas para as perguntas iniciais. A reunião da pesquisa bibliográfica, documentos aliadas a observação participante e entrevista como técnicas de coletas de dados permitiram a resposta as questões iniciais que impulsionavam este trabalho. O desenvolvimento da pesquisa nos permitiu uma compreensão satisfatória do percurso e experiência dos estudantes dos países africanos nas cidades pesquisadas. Este trabalho não esgota as possibilidades de análise dessa experiência, mas oferece uma visão sobre os pontos que propôs problematizar.

CAPITULO II: COOPERAÇÃO TÉCNICA ENTRE PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO

2.1 Cooperação técnica entre países em desenvolvimento: relações sul-sul

A circulação internacional de pessoas para fins de estudo está relacionada ao amplo contexto das relações entre países. A presença e a permanência de pessoas, jovens em sua maioria, especialmente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa-PALOP, nas Instituições de Ensino Superior-IES do Brasil estão relacionadas às relações Brasil e África, através da cooperação internacional. A principal forma de ingresso dos estudantes nas IES brasileiras, o Programa Estudante de Convênio de Graduação-PEC G, faz parte da cooperação brasileira em educação, definida como Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento.

Genericamente a cooperação internacional tem como objetivo maior a promoção do desenvolvimento. Porém, um problema para este trabalho é definir “desenvolvimento”. O que e qual é o desenvolvimento almejado no âmbito da cooperação internacional entre países? No espaço das leituras que se relacionam à cooperação internacional, as referências ao desenvolvimento são vagas, imprecisas e sem definições. Ainda assim, a cooperação tem como meta maior o desenvolvimento, embora este, não seja definido em termos objetivos, precisos e concretos. Um exemplo desta vaguidão inespecífica é o próprio “PEC G”, cuja proposta é a oferta de vagas nas IES brasileiras para que, ao final do curso, o estudante retorne ao seu país e contribua com o desenvolvimento da sua pátria.

A concepção e os objetivos a serem alcançados com o que seria o desenvolvimento se transformaram ao longo do tempo. Por essa razão é importante uma reflexão sobre uma possível definição do que é o desenvolvimento, para só então se compreender os objetivos da cooperação e avaliar seus resultados. Devemos olhar para o começo da cooperação internacional, o qual demonstra uma concepção de desenvolvimento pautado no crescimento econômico e na industrialização, com melhor qualificação da mão-de-obra e adequação aos modelos e padrões ocidentais de sociedade. O desenvolvimento estaria relacionado à ideia de modernização, ampliação de serviços ofertados pelos meios de comunicação, meios de transporte, urbanização e criação de infraestrutura tendo como consequência a ampla exploração dos recursos naturais e degradação ambiental.

Com o decorrer do tempo, os objetivos a serem alcançados com o desenvolvimento mudam e se ampliam, afastando-se de uma visão limitadamente economicista. Lopes (2005, p. 136) aponta que as estratégias de desenvolvimento abordaram o desenvolvimento como um problema que requeria soluções técnicas. Não se dava atenção à necessidade de se atingir profundamente a sociedade e de se lidar com as realidades sociais e políticas mais complexas. Hoje se reconhece que o desenvolvimento requer uma mudança que ofereça aos indivíduos e às sociedades maior controle sobre seus próprios destinos. Por essa perspectiva, o desenvolvimento estaria relacionado ao aumento de liberdades e à expansão de capacidades humanas.

Conforme aponta Medeiros (2015), a partir da Resolução nº 41/128 da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, o desenvolvimento passa a ser entendido como “(...) um amplo processo econômico, social, cultural e político, que objetiva a melhoria constante do bem-estar de toda uma população e de todos os indivíduos na base de sua participação ativa, livre e consciente no desenvolvimento e na justa distribuição dos benefícios dele resultantes”.

Neste sentido, a concepção de desenvolvimento ultrapassa as perspectivas restritas como o crescimento do PIB, fomento à industrialização, modernização social e aumento das receitas pessoais, ele é “o alargamento das liberdades reais de que a pessoa goza” (SEN 2000 apud MEDEIROS, 2015). As liberdades reais seriam o que as pessoas podem realizar com o que lhes é dado para viver. Desta maneira, as realizações pessoais são influenciadas pelas oportunidades econômicas, pelas liberdades políticas, pelos poderes sociais e por condições de possibilidade, como a boa saúde, a educação básica e o incentivo e estímulo às suas iniciativas (SEN 2000 apud MEDEIROS, 2015). Conforme Medeiros (2012), o caminho para o desenvolvimento estaria relacionado à mudança social mais que aos indicadores econômicos ou de consumo de massa.

Na atualidade, a cooperação entre países é entendida como um instrumento para a promoção do desenvolvimento humano. Essa responsabilização é acompanhada pela percepção de múltiplas necessidades de desenvolvimento. O discurso sobre a concepção de desenvolvimento, nas primeiras ações de cooperação, evoluiu de uma perspectiva economicista para uma visão mais humanista. Portanto, o objetivo a ser buscado é o pleno desenvolvimento humano. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2015), por exemplo, define desenvolvimento como um processo de ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser.

Segundo PNUD (2015), diversamente da perspectiva do crescimento econômico, que associa o bem-estar de uma sociedade aos recursos ou à renda gerada, a abordagem de desenvolvimento humano buscava a ampliação das oportunidades e capacidades de cada pessoa. Nesta concepção, o foco é transferido do crescimento econômico ou da renda para o ser humano. O conceito de Desenvolvimento Humano avaliaria a qualidade de vida das pessoas para além de critérios puramente econômicos e consideraria características sociais, culturais e políticas (PNUD, 2015). Assim, caberia à cooperação internacional a promoção do desenvolvimento, com vistas a um projeto emancipador do ser humano e não somente aos padrões socioeconômicos dos países desenvolvidos.

Inicialmente, uma das principais motivações para a cooperação foi a necessidade de paz entre as nações. Idealizada a partir da ordem internacional estabelecida no período posterior à Segunda Guerra Mundial, a cooperação passou a ser uma das premissas a partir das quais se buscou estimular o relacionamento internacional tendo como fundamento a solidariedade entre as nações, sobretudo no plano econômico e social. Em seus primórdios, a cooperação foi o conjunto das ações de ajuda planejadas pelos países do Ocidente, ou seja, pelos países do Norte, que estabeleceram separações ideológicas (o Ocidente contra o Oriente) e econômicas, (países desenvolvidos e industrializados do Norte e países pobres e subdesenvolvidos do Sul). Os objetivos idealizados pela cooperação eram promover um processo geral de crescimento econômico e o progresso social nos países em desenvolvimento. Os países do Norte, também chamados de desenvolvidos, contribuiriam para reduzir o hiato entre as economias ricas e as pobres, por meio da transferência de capital para os países do Sul, ditos em desenvolvimento (BM, IPEA, 2011).

Dessa forma, as atividades de cooperação dos países desenvolvidos para os países em desenvolvimento procuravam, a princípio, ofertar suporte para a superação dos problemas identificados como impedimentos para o desenvolvimento. Os principais problemas identificados eram o baixo nível de conhecimento, ausência de domínio de técnicas e de capacidade de gestão. Contudo, essa transferência de conhecimentos técnicos estava subordinada a interesses diversos dos países doadores (PUENTE, 2010, p. 67).

Com o decorrer do tempo e o insucesso dessas ações de cooperação empreendidas pelos países desenvolvidos nos países em desenvolvimento, o modelo de cooperação vigente passou a ser questionado. E, conseqüentemente, passou a ser caracterizado pelos países em desenvolvimento como assistencialista, permeado de

determinantes político-estratégicos e fortemente conectado a interesses comerciais. Nas formas como passou a ser praticada, a cooperação não incorporava as prioridades dos países em desenvolvimento e pouca contribuição trazia aos objetivos de desenvolvimento econômico. Perpetuava esquemas de dependência e mantinha a estrutura do comércio internacional, baseada em uma lógica perniciosa aos interesses dos países em desenvolvimento (PUENTE, 2010, p. 77).

A partir desta insatisfação com os rumos tomados pela cooperação internacional até então praticada, surgiu a Cooperação técnica entre Países em desenvolvimento-CTPD. A mesma Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento é conhecida como Cooperação Sul-Sul (CSS) ou, ainda como Cooperação Horizontal (PUENTE, 2010, p. 74). Contudo, Nascimento (2009, p. 18) justifica a opção pelo termo Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento (CTPD) por entender que a cooperação não se restringe apenas aos países do hemisfério sul e que o conceito de horizontalidade é algo muito vago e difícil de mensurar, pois os países encontram-se em diferentes níveis de desenvolvimento, que variam de acordo com diversos fatores (NASCIMENTO, 2009, p. 18).

A CTPD pressupõe uma forma de cooperação na qual duas ou mais partes se reúnem para se ajudar mutuamente e compartilhar soluções para problemas comuns. Esta cooperação entre países seria, basicamente, uma situação na qual um país em melhores condições de desenvolvimento ajudaria outro em condições não tão favoráveis. Idealmente, parte das motivações para a cooperação seria criar estratégias para solução de problemas comuns, compartilhando meios para que outras nações se desenvolvessem. Ao fomentar ações de cooperação se desenvolveriam ações coordenadas para os problemas para os quais não se tem respostas ou capacidade individual para solucioná-los. Através da cooperação se buscava satisfazer a essas necessidades ou realizar ações que gerassem o bem estar mútuo e geral. Nessa relação, o apoio prestado aos países parceiros implicaria, de certo modo, na defesa dos próprios interesses.

O surgimento da CTPD foi decorrente, em certa medida, das frustrações com o modelo de cooperação até então praticado. Houve, por parte dos países menos desenvolvidos, o entendimento de que poderiam ser parceiros na solução de seus problemas, bem como a percepção de que, por enfrentarem impedimentos comuns para o desenvolvimento e, por vezes, ecossistemas e condições sociais parecidos, poderiam compartilhar as soluções encontradas para estes mesmo problemas. A CTPD seria uma

estratégia alternativa e complementar à maneira pela qual a cooperação vinha se desenvolvendo.

Outro fator impulsionador para a organização dos países em desenvolvimento na CTPD foi a aceleração da globalização. A globalização passou a exigir de todos os países novas formas de inserção internacional, servindo como mais um estímulo à promoção da CTPD (PUENTE, 2010). Santos e Cerqueira (2015, p.3) afirmam que essa aproximação estratégica dos países em desenvolvimento num sistema de cooperação tinha, entre outros objetivos, o de promover a reforma do regime de comércio e desenvolvimento, considerando os interesses dos países em desenvolvimento e reconhecendo a situação de desigualdade existente no sistema de comércio multilateral, assim como a necessidade de redistribuição mais equitativa dos benefícios desse sistema.

Em seu ordenamento, a CTPD propõe a parceria econômica, política, social, comercial ou de outra natureza com propósitos de trazer vantagens para todos os envolvidos. Basicamente, pretende-se a promoção de uma maior integração dos países através da CTPD, que passam a trabalhar em conjunto, através de acordos bilaterais ou multilaterais, para alcançarem determinados objetivos de desenvolvimento através de intercâmbios de conhecimentos, habilidades, recursos e tecnologias. Sua principal característica culmina no compartilhamento de capacidades especializadas e experiências consideradas bem sucedidas entre os países, no que se ambiciona ser uma relação mais horizontal, solidária e integral, em oposição a uma tendência unidirecional, comum na cooperação entre Países do Norte e países do Sul (SANTOS, CERQUEIRA, 2015, p.29)

Em sua concepção, a CTPD veio a servir como uma das estratégias adotadas pelos países subdesenvolvidos para se contraporem aos países desenvolvidos e ganhar mais espaço e participar das discussões e decisões sobre temas de interesse global. Essa forma de cooperação fundamenta-se no pressuposto de que os países menos desenvolvidos podem e devem cooperar a fim de resolver seus próprios problemas políticos, econômicos e sociais, com base em identidades compartilhadas (ex-colônias, *status* econômico, experiência histórica, etc.), esforços comuns, interdependência e reciprocidade. (ULLRICH, CARRION, 2013, p.4)

Concebida (Nosolini, 2003, p.67) como um desencadeador do desenvolvimento econômico social, a CTPD se constituiu na principal via de relacionamento internacional e política exterior dos países envolvidos. Como forma de relacionamento

internacional entre países, a cooperação propriamente dita, pode ter várias motivações. Comumente, os discursos usados pelos representantes dos países doadores se fundamentam em motivações morais, altruísticas e humanitárias. Entretanto, outros interesses impulsionam a cooperação, tais como motivações políticas e geoestratégicas, econômicas e comerciais, históricas e culturais. Puente (2010, p. 51) afirma que:

[...] as motivações da Cooperação para o Desenvolvimento são complexas, compõem-se de diversos elementos, não são lineares, variam ao longo do tempo, de país para país, e dependem das relações entre os atores envolvidos e das condições internacionais vigentes. As motivações dos países receptores parecem mais ou menos óbvias e estão embutidas na própria acepção do termo “cooperação para o desenvolvimento”. No caso dos países doadores, há que diferenciar entre motivos declarados e encobertos. O discurso oficial tende a colocar ênfase nos motivos éticos, altruístas e humanitários. Entretanto, muitas vezes, há outras motivações, nem sempre admitidas, como interesses políticos, geoestratégicos e de segurança nacional, ou econômicos e comerciais.

No que se refere à cooperação, justificada por vínculos históricos e culturais entre o país prestador e o país receptor, é uma forma de garantir a continuidade de tais vínculos e de reforçar o sentido de comunidade existente entre o doador e o receptor. As motivações históricas e culturais não se resumem apenas às relações decorrentes dos passados coloniais. Mas referem-se igualmente a conjuntos de países que compartilham uma região ou continente, nos quais as relações de vizinhança podem requerer e recomendar políticas de cooperação efetiva, inclusive para a resolução de problemas comuns. É o caso, em geral, da cooperação entre países do Sul. (PUENTE, 2010, p. 57).

Os laços históricos e culturais podem não ser a única motivação para a cooperação. Outros fatores, como interesses econômicos e comerciais e também a necessidade de criar um grupo forte e coeso internacionalmente para defender os próprios interesses podem influenciar. No entanto, as motivações éticas, morais, altruísticas e humanitárias são os fatores mais alardeados. A cooperação para o desenvolvimento pode ser concebida como uma ferramenta não tradicional da diplomacia, um instrumento da política externa. As atividades de cooperação de um país podem contribuir para a formação de uma imagem positiva e de uma disposição favorável a ele no âmbito internacional. Além de se caracterizar como instrumento útil para a política externa, a cooperação pode ser idealizada com a finalidade de alcançar e

preservar interesses nacionais específicos e ainda vir a ser uma ferramenta de poder, persuasão e influência (PUENTE, 2010).

Sobre a CTPD, Puente (2010, p. 91) aponta motivações de ordem idealista, estruturalista e realista. Segundo o autor, os preceitos idealistas orientam a CTPD pelos aspectos éticos, culturais e históricos, tais como a solidariedade entre nações, os vínculos culturais e a história comum de ex-colônias de Portugal. As motivações de ordem estruturalista teriam como princípio a conscientização dos países do Sul (em desenvolvimento) da sua realidade periférica. Neste sentido, a cooperação seria motivada pela percepção das possibilidades e necessidades de se tornarem agentes da sua própria transformação, sendo a cooperação instrumento essencial para se destacarem mutuamente no cenário internacional. A perspectiva realista vê a cooperação como um dos instrumentos fundamentais em favor dos países em desenvolvimento, sobretudo os emergentes, para tentar fazer valer seus interesses no cenário internacional (PUENTE, 2010, p. 91).

Lopes (apud Martins, Robazzi, 2007) enfoca a cooperação em meio à necessidade de um amplo debate político para a definição de uma agenda de desenvolvimento e mudança na sociedade, para que possa ocorrer a redução da pobreza no mundo globalizado. Para o autor, o mundo necessita avançar para além dos denominados fatores clássicos, como terra, capital, trabalho e conhecimento, por meio da solidariedade. Por essa perspectiva, a cooperação é proposta como uma expressão da solidariedade entre as nações, necessária para produzir mudanças na forma de aquisição, divulgação das informações e do conhecimento e, assim, se repartir o que se tem e o que se sabe. No campo dessas intenções, as identidades, as culturas e as estratégias para o desenvolvimento sustentável são questões a serem consideradas pelas políticas de cooperação.

Conforme Lopes (2005) aponta, a ajuda internacional teria como finalidade alicerçar parte do processo de desenvolvimento das capacidades humanas, através do qual se deveria oferecer e criar chances individuais e sociais para as sociedades e as pessoas, sem desrespeitar as diferenças culturais, superando a pobreza que não é somente relativa à baixa renda, mas a um misto de combinações. Assim, no plano da idealização, a essência da cooperação para o desenvolvimento humano é compreendida como uma constante expansão das oportunidades individuais e das sociedades, destacando-se a defesa das liberdades culturais de todos e de cada pessoa. Contudo, o mesmo autor aponta o insucesso, ou pelo menos os resultados aquém do esperado, em

todas as iniciativas de cooperação desenvolvidas nos mais de 50 anos de existência dessa iniciativa.

Conforme mencionado anteriormente, oficialmente os princípios éticos, morais, altruístas e humanitários fundamentam a cooperação entre países. E, uma vez que iniciativas de cooperação no âmbito da saúde, educação e cultura podem criar uma disposição favorável ao país doador no âmbito internacional, tal ação é mais que um instrumento de política externa e uma plataforma de relacionamento, pois se torna uma ferramenta de inserção internacional para os países que dela fazem parte. Através da cooperação um país pode angariar uma posição de liderança ou pleitear uma posição de maior poder em espaços de decisões sobre questões de interesse mundial, ou seja, a cooperação pode ser uma forma de buscar representatividade e poder no sistema internacional.

Mesmo na CTPD, proposta como um processo para oferecer vantagens mútuas para os países parceiros, são encontrados indícios de relações de poder e dominação. Por mais igualitária que se proponha a relação, é necessário um país em uma condição mais vantajosa para que a cooperação se efetive. Por mais que os países reunidos sob a mesma sigla tenham como um dos argumentos para essa união a semelhança em aspectos socioeconômicos, ambientais, culturais. Na semelhança pode haver muita diferença. Sendo a CTPD caracterizada pela transferência das experiências, conhecimentos e tecnologias, consideradas bem sucedidas de um país para outro, ela acaba sendo um nome novo para uma velha prática. A começar por não especificar quais são os critérios, aspectos e sentidos em que as experiências, conhecimentos e tecnologias transferidos ao outro país são avaliados como bem sucedidos. Os indícios sobre os resultados da CTPD levam a concluir que nenhuma prática exportada promoverá os níveis de desenvolvimento almejados num país recipiendário. O que é certo é que pode dar maior visibilidade internacional ao país doador, motivando a abertura comercial para suas empresas.

2.2 Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento (CTPD) Brasileira.

Considera-se ainda que, como explica Puente (2010), a Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento é um conceito relativamente novo, em construção, sob constante transformação e a respeito da qual não se dispõe de vasta bibliografia.

Na história recente da política externa brasileira, o Brasil se destacou pela busca de um papel protagonista no âmbito das relações internacionais. Visto como um país de nível intermediário e uma potência geopolítica regional, o país tem assumido funções e responsabilidades que correspondem ao papel a que aspira e que vem desempenhando internacionalmente. Por sua superfície geográfica, seu contingente populacional, seu nível de desenvolvimento econômico e riqueza de recursos naturais, o Brasil reivindica posição de relevância na política internacional. Alçar-se a essa posição significa uma autopercepção positiva em relação ao seu protagonismo no exterior, ao papel da diplomacia e de sua elite na política externa, assim como seu reconhecimento pelos outros Estados. Por isso, requer um papel ativo em política internacional, priorizando as relações tanto com países em desenvolvimento quanto com países desenvolvidos (SANTOS E CERQUEIRA, 2015).

A CTPD é um dos meios pelos quais o Brasil tem se projetado internacionalmente. No âmbito das relações internacionais brasileiras ela se constitui um instrumento de política externa. Puente (2010) sustenta que a cooperação brasileira se fundamenta nas diretrizes constitucionais estabelecidas para a atuação na política externa. Na Constituição Federal de 1988, o Brasil assume, nas suas relações internacionais, os seguintes princípios: independência nacional; prevalência dos direitos humanos; autodeterminação dos povos; não-intervenção; igualdade entre os Estados; defesa da paz; solução pacífica dos conflitos; repúdio ao terrorismo e ao racismo; cooperação entre os povos para o progresso da humanidade.

Santos e Cerqueira (2015, p. 25) afirmam que, em linhas gerais, as características principais da política externa brasileira têm considerado a busca de autonomia na inserção internacional; os princípios da boa convivência, a paz entre as nações; a não intervenção nos assuntos internos de outros Estados; o respeito às leis do direito internacional; a não indiferença; a ênfase nas raízes econômicas relacionadas com questões de segurança internacional; os valores democráticos; a solidariedade e o fortalecimento dos mecanismos e das instituições multilaterais.

As origens históricas e os princípios da Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional se relacionam com as conjunturas políticas, sociais e econômicas das décadas de 1960 e 1970, como os movimentos de independência de ex-colônias da África e da Ásia e de países não alinhados e sua crescente influência no âmbito da ONU; ao espaço de diálogo Norte-Sul; e às articulações pela Nova Ordem Econômica Internacional (NOEI). Os primeiros passos da atuação brasileira no campo

da cooperação internacional foram na condição de país recipiendário. Os primeiros registros sobre cooperação brasileira aparecem ainda na década de 1950, concomitante com a mobilização para a estruturação de instituições governamentais para sua coordenação. Após ocupar a posição de país recipiendário de cooperação, o Brasil evoluiu para a condição de país prestador de cooperação (IPEA, ABC, 2010).

O estágio de desenvolvimento alcançado pelo Brasil, entre os países beneficiados com a cooperação internacional fez com que instituições brasileiras fossem demandadas tanto por países quanto por organismos internacionais interessados nas experiências brasileiras. A partir de então, o Governo brasileiro ponderou que o Brasil poderia partilhar as próprias experiências consideradas positivas. De acordo com Nascimento, (2009, p.1) o Brasil foi gradativamente deixando de ser um país recipiendário para cumprir o papel de prestador de ações em prol do desenvolvimento dos países do cone Sul.

Na condição de país prestador, a cooperação brasileira se concretiza especialmente através do que abreviadamente pode ser identificado como transferência de conhecimento, que é o conjunto de atividades pontuais, projetos e programas que envolvem transferência, geração e disseminação de conhecimentos técnicos, experiências avaliadas como bem-sucedidas e capacitação de recursos humanos a outros países em desenvolvimento. A Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional-COBRADEI, é uma proposta de capacitação de indivíduos e fortalecimento de organizações e instituições no exterior. A essência desse processo de cooperação é a transferência e o compartilhamento de conhecimentos e tecnologias nacionais, através dos quais se pretende fomentar o desenvolvimento de outros países. A Cobradei fundamenta-se na experiência das instituições governamentais nacionais, na formulação, no planejamento, na execução e no acompanhamento de políticas públicas setoriais e intersetoriais no plano doméstico, internacionalmente reconhecidas como inovadoras (COBRADEI, 2010).

Essa cooperação muitas vezes é executada através de atividades pontuais ou, de forma mais estruturada, em programas e projetos de desenvolvimento. Planejada para não efetivar-se em bases não comerciais, a cooperação brasileira é implementada por funcionários da administração pública federal em conjunto com suas contrapartes estrangeiras. Tendo por objetivos produzir impactos positivos sobre populações dos países parceiros, alterar e elevar padrões de vida, modificar realidades, promover o crescimento sustentável e contribuir para o desenvolvimento social (COBRADEI, 2010).

Porém, há poucos dados sobre os reais impactos das atividades de cooperação desenvolvidas pelo governo brasileiro e escassas avaliações sobre as formas como os impactos produzidos têm afetado as populações dos países receptores da cooperação. Também não há dados confiáveis confirmando se essas atividades têm proporcionado a elevação dos padrões de vida, modificado realidades e promovido o crescimento sustentável e o desenvolvimento social como era pretendido. Uma das grandes lacunas nos estudos sobre a cooperação é a ausência de dados precisos sobre as pessoas atingidas ou beneficiadas. Ao contrário do idealizado no âmbito institucional, há indícios de que a cooperação brasileira, no sentido inverso do que se propõe, tem produzido muito mais desvantagens que benefícios às populações dos países parceiros.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) definem a cooperação brasileira como o montante de recursos investidos pelo governo brasileiro, a fundo perdido, no governo de outros países ou em organizações internacionais, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento internacional, entendido como o fortalecimento das capacidades de organizações internacionais e de grupos ou populações, para a melhoria de suas condições socioeconômicas (IPEA, ABC, 2010, p.11)

Como exposto anteriormente, as ações que são agregadas ao entendimento do que é a cooperação vão além da transferência de recursos. De acordo com a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), a cooperação brasileira almeja a promoção da transferência de conhecimentos entre um organismo internacional e um país, ou entre países, com vistas a alcançar objetivos previamente definidos e acordados entre as partes (consubstanciados em *Um Documento de Projeto*), em um tema específico. (ABC, 2015).

Os principais países com os quais o Brasil mantém relações de cooperação são da América Latina, Caribe e África (especialmente os países de expressão portuguesa), com atuações pontuais na Ásia (Timor-Leste, Afeganistão e Uzbequistão), Oriente Médio (Líbano e Territórios Palestinos) e Oceania. As áreas pelas quais a cooperação brasileira se dissemina nos diferentes países, mais especialmente nos PALOP, são agricultura, formação profissional, educação, justiça, esporte, saúde, meio ambiente, tecnologia da informação, prevenção de acidentes de trabalho, desenvolvimento urbano, biocombustível, transporte aéreo e turismo. Outras áreas como cultura, comércio exterior e direitos humanos estão contempladas em projetos e atividades de concepção mais recente (ABC, 2015).

Segundo a perspectiva oficial, a cooperação prestada teria como missão contribuir para o adensamento das relações do Brasil com os países em desenvolvimento, para a ampliação dos seus intercâmbios, para a geração, disseminação e utilização de conhecimentos técnicos, para a capacitação de recursos humanos e para o fortalecimento de suas instituições, por meio do compartilhamento de políticas públicas consideradas bem sucedidas.

Porém, há indícios de que iniciativas de cooperação brasileira, consolidadas pelo discurso da solidariedade, favoreceram a instalação de empresas nacionais e de os projetos de cooperação na área da saúde e educação se tornaram iniciativas tímidas, sem prosseguimento por falta de recursos e estrutura. Consolidada realmente foi a iniciativa privada, pois a instalação de empresas na exploração de recursos naturais alterou modos de vida localmente, sem distribuir as benesses e os lucros do desenvolvimento. As notícias sobre os resultados da aproximação brasileira com os países africanos indicam que esse estreitamento foi profícuo para a abertura de empresas brasileiras no país, sem, contudo, consolidar projetos voltados para as necessidades da população.

2.3 Relações entre o Brasil e Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) no contexto da Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento (CTPD).

Em boa parte do século XX, a política externa brasileira para o continente africano foi obstruída pelas relações do Brasil com Portugal. A África, efetivamente, torna a fazer parte da política externa Brasileira após a segunda Guerra Mundial, no contexto dos movimentos pela descolonização do continente africano. Nesse período, a visão do Brasil sobre a África, em termos econômicos, era a de um rival na disputa por mercados de matérias primas e produtos agrícolas. Em termos políticos, as possíveis vantagens de uma aproximação com os recém independentes países africanos não eram percebidas e os aspectos culturais não influenciavam o governo a ponto de atingir a política externa (PENNA-FILHO, 2009, p. 142).

É no momento da ascensão de Jânio Quadros à presidência da República que a África se torna objeto de interesse na agenda da política externa brasileira. Conforme Saraiva (2012, p.18), no início da década de 1960, Quadros restaurou ideias do segundo governo Vargas acerca da dimensão africana na política externa brasileira. O ano de 1961 marca o início de uma aproximação mais independente, que, no discurso de Jânio,

seria um instrumento contra o colonialismo e o racismo. Para o então Presidente, o Brasil tinha aspirações comuns com a África, como desenvolvimento econômico, a defesa dos preços das matérias primas, a industrialização e o desejo de paz (NOSOLINI, 2003, p. 1).

Contudo, as relações entre o Brasil e a África, especialmente com os PALOP, somente começaram a ocorrer efetivamente a partir de 1975, quando estes se tornaram independentes de Portugal. Segundo Nosolini (2003), as relações destes países com o Brasil eram vistas positivamente. Como estados emergentes e carentes de recursos, os PALOP não poderiam, por meio de sua atuação internacional, satisfazer a totalidade das suas aspirações internas. Contudo, não estavam em tamanha desvantagem que os impedisse de encontrar alianças apropriadas ou um jogo de barganha de poder (NOSOLINI, 2003).

Para Nosolini (2003, p. 56), a aproximação brasileira dos PALOP foi intensamente enfatizada pelas relações históricas e culturais que unem o Brasil a estes cinco países. O autor cita o discurso do chanceler brasileiro na XXX Assembleia Geral da ONU, em setembro de 1975, que, ao saudar os recém independentes, Cabo Verde, Moçambique quanto São Tomé e Príncipe, referia-se a estes países como países irmãos.

A estes países está o Brasil especialmente ligado pelos laços de um passado em muitos pontos comum, que desejávamos ver agora projetado num futuro de colaboração e entendimentos. (...) Ao saudar os novos países de língua portuguesa que ingressam na Organização, desejo deixar constância da fraterna compreensão com que o Brasil acompanha o desenrolar da descolonização de Angola. O Brasil se sente ligado ao futuro do novo estado africano por vínculos históricos e de sangue, que reforçam a comunidade de interesses resultante da vizinhança forjada sobre o atlântico(NOSOLINI,2003, p.56)

As publicações do MRE acerca da cooperação com os PALOP apresentam, primeiramente, fundamentos de ordem moral, altruística, humanitária, seguidos das motivações históricas e culturais. A solidariedade é apresentada como o princípio basilar dessa cooperação seguida do vínculo linguístico, histórico e cultural. Outra forma pela qual a cooperação brasileira com a África é apresentada é aquela na qual esta seria o resgate de uma identidade. Assim, em sua concepção nas repartições e espaços do MRE brasileiro, a cooperação com os países africanos é fundamentada nas motivações éticas, morais e altruístas, tendo a solidariedade como principal estandarte e o resgate de uma identidade como fim. O Brasil tem em comum com os PALOP, a

colonização portuguesa, a instituição da língua portuguesa como idioma oficial após a independência e ainda a forte herança cultural africana na sociedade brasileira, decorrente do longo período em que o país recebeu africanos como escravos.

Desde a articulação da retomada das relações com os países da África através da Política Externa Independente - PEI na década de 1960, nos governos Jânio e Jango, o discurso brasileiro de aproximação dos países do continente africano se baseia nos pressupostos de ordem moral, ética, humanitária, altruísta e nos vínculos históricos, culturais e linguísticos. De certa forma, este discurso reproduz os princípios constitucionalmente estabelecidos para a política externa do país, bem como representa os interesses do Brasil na busca de uma posição de liderança entre os países emergentes. E, ainda, o interesse em atrair a simpatia dos países africanos para a ocupação de um assento permanente no Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas – ONU (COELHO, 2014).

Os textos, discursos e publicações a partir dos quais o MRE brasileiro se projeta aos PALOP produziram a formação de uma imagem do país. A imagem formada no contexto dessa aproximação se relaciona ao designado por Saraiva (2012) como discurso culturalista. O discurso culturalista enfatiza principalmente os vínculos históricos, culturais e linguísticos entre o Brasil e os PALOP. Em tal discurso, além dos vínculos históricos, linguísticos e culturais, Brasil e PALOP seriam países irmãos. Nesta conjuntura, buscou-se divulgar a imagem de um país em que prevalece a democracia racial e que culturalmente se assemelha à África. Os objetivos no continente africano foram principalmente os de projetar a imagem de um poder tropical e industrial, que um dia tinha sido colônia, convencendo os Estados africanos de que as relações históricas do Brasil com Portugal não inibiriam o desenvolvimento das relações com os países da região (NOSOLINI, 2003, p. 57).

O discurso da afinidade linguística e, conseqüentemente, cultural e histórica foi também reproduzido do outro lado do atlântico. De fato, a herança colonial compartilhada e a identidade de inúmeras manifestações culturais, entre as quais o idioma, “são fatores impossíveis de se relevar, que funcionam como lastro para a promoção de um diálogo mais franco e confiável” (CASTRO, 1992 apud NOSOLINI, 2003, p. 56).

Desde a sua independência, os PALOP foram parceiros brasileiros marcantes em ações de cooperação. Os programas de cooperação técnica brasileira para os países lusófonos da África iniciaram-se em 1976, com Guiné-Bissau e Cabo Verde. Naquele

ano, o Brasil empenhou-se em estreitar a cooperação técnica com os países africanos, especialmente com os PALOP. A cooperação técnica entre o Brasil e os PALOP atribuiu, no início, grande ênfase à formação de recursos humanos, com recebimento de bolsistas desses países nas universidades brasileiras e o envio de missões técnicas de curta duração nos setores de saúde, de piscicultura, de agropecuária, de administração financeira, de transportes e de formação profissional àqueles países (NOSOLINI, 2003, p. 69). Entre os programas de cooperação entre o Brasil e os PALOP, implantados nessa época, destacam-se a destinação de vagas nas IES brasileiras através do “PEC G” a jovens desses países. (NOSOLINI, 2003, p. 68).

Entre os anos 70 e 80 não houve adesão expressiva ao “PEC G” de estudantes PALOP nas universidades brasileiras. No caso de Angola, somente na segunda metade da década de 1980 é que se verificou uma vinda efetiva de estudantes angolanos para as universidades brasileiras. Os PALOP mantinham uma relação privilegiada com os países socialistas. É possível que tal relação tenha influenciado o baixo número de estudantes africanos PALOP nas universidades brasileiras, que nos primeiros anos após a assinatura dos primeiros acordos de cooperação em educação, eram bastante reduzidos (NOSOLINI, 2003. p. 83). É a partir dos anos 1990 que os estudantes dos PALOP passam a ocupar um maior número das vagas disponíveis nas universidades brasileiras em relação a estudantes da América Latina e Caribe.

Atualmente os PALOP são notabilizados como a linha de frente da cooperação brasileira na África. Cerca de 74% dos recursos alocados em projetos de cooperação para a África são destinados a Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde. Apesar da cooperação brasileira ter se diversificado no continente africano, são estes os países com os quais o Brasil mantém uma relação mais intensa. Nascimento (2009, p.1) ratifica que o continente africano é a área geográfica de maior concentração das ações de cooperação do Brasil. Segundo o autor, o continente africano ganha destaque como uma das áreas de concentração da CTPD brasileira, especialmente os PALOP, por apresentarem necessidades específicas de áreas entendidas como mais desenvolvidas pelo Brasil e pela pressuposta identificação histórica, cultural e linguística (NASCIMENTO, 2009, p. 1).

Na atual conjuntura, a cooperação com os países da África é apresentada como “parte do esforço de concretização da vocação universalista do país e de resgate da identidade nacional na formulação da política externa” (ABC, 2010, p.5). Segundo Amorim, a cooperação com os países africanos, “é a expressão de um compromisso de

longo prazo com a África, no intuito de semear a capacidade para o desenvolvimento autônomo” (AMORIM in ABC, 2010, p.5). Amorim (2010) se refere aos desafios africanos quanto ao desenvolvimento como semelhantes aos do Brasil, e, segundo ele, uma das ambições almejadas na cooperação era a contribuição para o desenvolvimento africano, por meio do compartilhamento das soluções encontradas para os problemas brasileiros (AMORIM in ABC, 2010, p.5).

Segundo Martins e Heleno (2011), na perspectiva do governo brasileiro, a cooperação é o caminho para superar as dificuldades vividas pelos povos africanos, através da construção de parcerias “estruturantes” de longo prazo e amplo alcance (ABC, 2010, p. 7). Estas parcerias estariam direcionadas, preferencialmente, para aqueles que sofrem com o desemprego ou a precariedade de trabalho, que têm seus direitos humanos violados em virtude da falta de educação, saúde pública, saneamento básico e alimentos, bem como devido à ausência de expectativas decorrente dessa gama de fatores (MARTINS, HELENO, 2011).

Por sua perspectiva ética, humanitária e altruísta e por se caracterizar como CTPD, as relações do Brasil com a África buscam se opor ao modelo de relações Norte-SUL. No entanto, Martins e Heleno apontam que, na prática, a “nova abordagem” vem sendo concretizada em moldes semelhantes à tradicional cooperação Norte-Sul, apesar do empenho do Brasil em demarcar a diferença entre as duas formas de apoio ao desenvolvimento. Segundo os autores, isso se deve aos problemas sociais e ambientais gerados pela atuação de empresas brasileiras em território africano, assim como às reclamações da população local diante da contratação de estrangeiros, fatos esses amplamente denunciados nos fóruns internacionais (MARTINS, HELENO, 2015, p. 302).

Amaral (2013) afirma que a cooperação contribui para a imagem do Brasil no exterior, favorecendo um pensamento positivo sobre o país. Contudo, há o surgimento de agendas negativas neste contexto, em uma balança que ora pesa para um lado, ora para outro. A cooperação atrelada à política externa é influenciada por esta oscilação. O que se questiona é de que maneira vivem os atores “beneficiários” dos programas de desenvolvimento. Consoante Amaral (2013), a cooperação brasileira na África enfrentou críticas no que se refere à diplomacia do Etanol. O presidente Lula ofereceu aos países africanos a solução dos problemas de pobreza ao se referir à produção de cana de açúcar para exportação de etanol, como sendo a alternativa mais favorável para a criação de empregos e para a arrecadação do estado. Todavia, esta proposta enfrenta

problemas éticos, pois as terras africanas devem ser destinadas à produção de alimentos e não de combustíveis para máquinas, o que seria uma ameaça à segurança alimentar no continente (AMARAL, 2013, p. 50-51).

Podemos assinalar a primeira década dos anos 2000 como o período de intensificação das Relações do Brasil com a África, especialmente dos PALOP. Contudo, apesar da escassez de dados sobre os resultados reais da cooperação internacional versus seus objetivos, Rossi (2015) aponta que o discurso da solidariedade impulsionou as relações entre o Brasil e os países africanos, mas frutificaram também ações empreendidas a partir da iniciativa privada. Ou seja, o discurso da solidariedade proporcionou a expansão de empresas privadas brasileiras nos países da África, muitas vezes financiadas com recursos de bancos públicos. No entanto, as iniciativas de cooperação em áreas como educação e saúde não foram tão exitosas, sob a alegação da falta de recurso. Dessa forma, uma análise mais acurada das relações do Brasil com os PALOP aponta indícios de reprodução do modelo da cooperação tradicional, no qual o país prestador mais extrai benefícios, do que contribui para o desenvolvimento do país receptor da cooperação. Nesse caso, o beneficiado não seria nem o Brasil e a sua população, mas as empresas privadas que investiram nos países africanos a partir dos cofres dos bancos públicos brasileiros.

2.4 A cooperação em educação

Barros (2007) afirma que uma definição de educação depende, preponderantemente, da cultura particular em que esta educação se realiza. O conceito de educação diferencia-se muito dependendo do contexto em que está inserido, como a sociedade e a cultura de uma época. Etimologicamente, educar seria revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; aprimorar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la capaz de escolhas individuais e sociais e apta a agir eticamente; prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática; e, por fim, significa exercitar, disciplinar ou formar habilidades, como, por exemplo, aperfeiçoar o gosto de uma pessoa (BARROS, 2007).

Frigotto (2001 apud Barros, 2007) relaciona a educação ao capital humano. Segundo o autor, o conceito de capital humano (ou mais abrangentemente, de recursos humanos) procura explicar a quantidade de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem na educação, na esperança de retornos adicionais futuros. Duma

perspectiva macroeconômica, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes essenciais para a elevação da produtividade e elemento de superação do retardamento econômico. Já da perspectiva microeconômica, traduz-se no fator de superação das defasagens individuais de produtividade e de rendimento e, logo, de ascensão social (op. Cit., p.41).

Sendo a educação um dos temas que contribuíram para a diversificação no âmbito das relações internacionais, ela passa a figurar como tema recorrente no âmbito da política externa brasileira. A partir da metade do século XX, a educação, com ênfase principal na formação de recursos humanos, vem a se tornar uma plataforma de relacionamento entre países. No âmbito das relações internacionais, o foco da educação é a formação de capital humano, como fator de desenvolvimento socioeconômico dos indivíduos e da sociedade de uma maneira geral.

Nos primórdios da cooperação internacional e ainda nos dias atuais, a educação recebeu e recebe grande ênfase através da oferta de bolsas de estudos e capacitação profissional em áreas de interesse do mercado. Muitas vezes, as pessoas capacitadas no país de origem, tornam-se funcionárias das empresas do país que ofertou a capacitação.

No campo das relações internacionais, a educação se torna uma forma específica de relacionamento agregada à expressão cooperação em educação. Reconhecida como parte de uma agenda positiva, a cooperação educacional possibilita a atuação da Política Externa Brasileira em âmbitos econômicos, políticos e culturais. No âmbito econômico, essa atuação da cooperação educacional se dá mediante a qualificação da mão de obra. O investimento na qualificação de mão de obra considera que a inserção competitiva de um país no mercado internacional está condicionada ao nível educacional e à qualificação dos recursos humanos.

No campo político, a cooperação educacional representa parte de uma agenda positiva da política externa, ao promover a aproximação entre os Estados. No campo cultural, a cooperação educacional é vista como favorável à convivência, ao aprendizado do idioma e à troca de experiências, contribuindo para o estreitamento de laços entre as sociedades. Com isso, pretende-se a formação de uma cultura de integração, de conhecimento mútuo das realidades de outros países, em meio a uma forte significação humanista.

No contexto das relações entre o Brasil e os países africanos, a educação é apresentada como uma ferramenta de formação de profissionais que possam vir a ser colaboradores no desenvolvimento de seus países. Comumente, o desenvolvimento está

relacionado ao crescimento econômico, com a incorporação de pessoas qualificadas nos espaços de produção e, por outro lado, pode ser visto como promotor da transformação social, em que o conhecimento produzido pode ser direcionado para melhoria da qualidade de vida das pessoas, por meio de políticas públicas e ações em todas as esferas da sociedade (AMARAL, 2013).

As relações com a África no campo da educação também são vinculadas a uma identificação cultural brasileira com o continente africano. Essa identificação cultural é apontada como uma facilitadora da cooperação, assim como a identidade linguística facilita a aproximação com os PALOP. A cooperação educacional destaca-se não só como propiciadora da abertura de espaços a estudantes e professores africanos em universidades brasileiras, mas também como sendo capaz de fomentar acordos entre academias diplomáticas, compartilhar experiências em política externa e estreitar ainda mais os laços entre o Brasil e a África.

No âmbito do Ministério das Relações Exteriores – MRE, a cooperação em educação está vinculada à Diplomacia cultural. Dessa forma, o contato entre países mediados por trocas educacionais e culturais teria como intenções uma contribuição para a aproximação entre os povos, favorecendo a abertura de mercados para a indústria cultural e para a afirmação de vínculos culturais e linguísticos, bem como se configura como uma ferramenta para estimular os diálogos político e econômico, pois fomenta o entendimento mútuo e cria confiança, interesse e respeito entre as nações (MRE, 2015). Por conseguinte, o Brasil é projetado como país cuja atuação internacional é solidária, obtendo como resultados a convivência com outras culturas, o aprendizado de idiomas, a troca de experiências, o favorecimento a um ambiente de integração e conhecimento (MRE, 2015).

A cooperação em educação, por ser um ramo da cooperação técnica, distingue-se desta por seus objetivos. A cooperação técnica está voltada para a realização de projetos com objetivos mais imediatos e visíveis, ao passo que a educacional almeja, sobretudo, a obtenção de resultados de médio e longo prazo, frequentemente menos palpáveis, mas igualmente eficazes. Constituem, exemplos de cada modalidade, respectivamente, a construção de uma escola no país recipiendário e as facilidades dadas a estudantes de certos países para realizar estudos em instituições de ensino do país prestador (LEONI, 2005, p.1).

Para Leoni (2005, p.1), é através da cooperação educacional que se busca a elevação do patamar econômico e social do país beneficiário — pela formação de recursos humanos — e a

criação de novos e produtivos canais de diálogo, capazes de reforçar o relacionamento político entre os países cooperantes e a solidificação das bases de um sistema internacional mais equânime e propício à paz e ao desenvolvimento. Contudo, uma das grandes lacunas na cooperação é a ausência de uma avaliação que indique até que ponto essas ideias se concretizam. Segundo o autor, por meio do estabelecimento de programas de cooperação educacional, o país prestador define os termos e demonstra como suas instituições de ensino estarão abertas para acolher cidadãos do país beneficiário. Para tornarem-se efetivos, esses programas dependem das instituições de ensino despertarem um real interesse nos alunos dos países para os quais os programas são oferecidos e que sejam concedidos benefícios concretos, que tornem viáveis ou estimulem a estada temporária no país que oferece a cooperação. Esses benefícios consistem, basicamente, na isenção do exame vestibular e do pagamento das anuidades e demais taxas escolares, na concessão de seguro-saúde, de bolsas de estudos e de manutenção, da passagem aérea de ida e retorno do estudante e do oferecimento de cursos de língua (LEONI, 2005, p.2). A cooperação educacional brasileira é concretizada através das instituições, de forma articulada ou de forma individualizada, concedendo bolsas de estudo e assumindo custos associados diretos e indiretos com a formação dos beneficiários. A maior parte dessa formação é oferecida no país, em instituições de ensino e pesquisa, públicas e privadas, mediante articulação interministerial que envolve mais diretamente a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Fundação do Ministério da Educação (MEC), criada em 1951, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão colegiado do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), também criado em 1951 e a Divisão de Temas Educacionais (DCE) do Departamento Cultural do MRE.

A cooperação educacional do Brasil, que abriga a concessão de bolsas de estudo para estrangeiros e custos associados, é de caráter acadêmico ou técnico. A cooperação de caráter acadêmico visa exclusivamente a formação acadêmica complementar de estrangeiros nos níveis de graduação e de pós-graduação. A cooperação de caráter técnico visa a formação não acadêmica, de quadros eminentemente profissionais com atuação vinculada às instituições governamentais (COBRADI, 2010).

CAPITULO III: PROGRAMA ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO PEC-G

3.1 O Programa Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G, cooperação brasileira em educação

Desde a sua regulamentação em 1964, as diretrizes do PEC-G foram estabelecidas pela assinatura de Protocolos entre as instituições envolvidas no Programa. O primeiro Protocolo foi assinado em 1967 seguido da assinatura de outros Protocolos nos anos de 1974, 1981, 1986, 1993 e 1998. A partir do ano de 2013 as diretrizes do PEC-G passaram a ser estabelecidas pelo Decreto n.º 7.948. Porém, para a construção desse trabalho foi considerado o Protocolo 1998 e o Manual PEC-G 2000 porque os participantes da pesquisa ingressaram no Brasil durante a vigência dessas diretrizes.

O Programa Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G é um programa de cooperação educacional, através do qual o governo brasileiro oferece vagas em suas universidades a estudantes de outros países em desenvolvimento. Utiliza-se da estrutura universitária nacional disponibilizando vagas em diferentes cursos a estudantes de países com os quais o Brasil mantém acordos de cooperação. Basicamente todo o esforço é implementado por funcionários da administração pública federal (COBRADI, 2010). O PEC-G é o primeiro e mais antigo programa de cooperação educacional brasileira (PENNA-FILHO, AMARAL). Participam do Programa países da África, Ásia, América Latina e Caribe. O Programa foi criado no ano de 1964 para regularizar a permanência de estudantes dos países vizinhos em instituições de ensino brasileiras.

EM 1960, o Brasil já contava com um número significativo de estudantes estrangeiros. O intercâmbio de estudantes latino-americanos já existia, apesar que, de maneira esporádica e decorrente de iniciativas isoladas. Registra-se que em 1917, havia a presença de brasileiros estudando no Uruguai e em 1919, estudantes argentinos, chilenos, paraguaios e uruguaios realizavam cursos de nível superior no Brasil, inclusive na Escola Militar e na Escola Naval.

No ano de 1941 há o primeiro contingente de estudantes bolivianos no país como consequência de um incremento das relações culturais entre o Brasil e a Bolívia. A Segunda Guerra Mundial trouxe como consequência uma intensificação entre as relações brasileiras com outros países latino-americanos suscitando interesses comuns e propiciando maior intercâmbio estudantil. Diante desta realidade, em 1964, criou-se o Programa Estudante de Convênio de Graduação PEC-G com a finalidade de

regularizar, organizar o ingresso e a permanência dos estudantes estrangeiros nas Instituições de Ensino Superior brasileiras.

Desde as primeiras entradas de estudantes estrangeiros ainda na década de 1920 até o ano de 1967 o PEC-G era administrado pelo Ministério das Relações Exteriores - MRE. Com o aumento do número de estudantes, verificou-se a necessidade de se celebrarem os então chamados Convênios de Cooperação Cultural, pelos quais se dispensavam os alunos dos países signatários de algumas exigências (isenção do concurso vestibular e do pagamento de taxas e mensalidades, por exemplo) que pesavam sobre os alunos brasileiros. Daí a denominação de estudante-convênio, isso é, selecionado por via diplomática.

Em 3 de janeiro de 1967 o primeiro Protocolo PEC-G foi assinado entre o MEC e o MRE, para regulamentar a oferta e a distribuição das vagas por país, a seleção dos candidatos e a forma de encaminhamento do estudante-convênio às IES, definindo as responsabilidades dos dois Ministérios parceiros. Desde então as diretrizes do PEC-G eram estabelecidas com base na assinatura de Protocolos conjuntos com prazos indeterminados entre os dois Ministérios: o da Educação (MEC), com a participação das Instituições de Ensino Superior (IES), e o MRE, com a participação das Missões diplomáticas e Repartições consulares. Este primeiro protocolo contemplava somente os países latino-americanos.

No ano de 1974 um novo protocolo foi assinado tendo como alteração mais significativa a oferta de vaga a estudantes de países africanos, especialmente das ex-colônias de Portugal. Essa abertura estava em consonância com o momento diplomático brasileiro, no qual, diante da independência das ex-colônias de Portugal, O Brasil passava a assinar acordos de cooperação com esses países inclusive na área da educação. Assim, o PEC-G deixou de restringir-se aos países latino-americanos.

O programa teve novos protocolos ainda em 1981, 1986 e 1993. Em março de 1998 foi assinado o quinto e último Protocolo. O PEC-G, segundo o Protocolo de 1998, era conjuntamente gerido pelo DCT/MRE e pela SESu/MEC. Por este protocolo, o PEC-G se definia como uma atividade de cooperação, com países em desenvolvimento, que objetivava a formação de recursos humanos, possibilitando a cidadãos de países com os quais o Brasil mantinha acordos educacionais ou culturais realizarem estudos universitários no Brasil, nas instituições de ensino superior brasileiras - IES participantes do PEC-G (MEC, MRE, 1998). A partir de março de 2013 o PEC-G passou a ser regulamentado pelo Decreto n.º 7.948.

De acordo com as normas protocolares de 1998, para participar do programa os interessados apresentavam a manifestação de interesse através de inscrição a uma comissão diplomática junto à Embaixada ou Consulado do Brasil em seu país. A pré-seleção dos estudantes era realizada pela embaixada brasileira juntamente com a equipe do país em questão. Para esta etapa, eram considerados o currículo escolar do equivalente ao ensino médio. Como parte das normas do programa, o estudante-convênio deveria se dedicar exclusivamente aos estudos e, após graduar-se, retornar a seu país no período máximo de três meses.

De 1998 a 2013 os candidatos deveriam ter entre 18 e 25 anos completos para participarem do programa. Para os estudantes não-lusófonos a aprovação estava condicionada à proficiência em Língua Portuguesa, mediante a apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras). Pelo protocolo de 1998 não era exigido dos estudantes lusófonos o exame de proficiência em Língua Portuguesa. Os estudantes não lusófonos permaneciam o primeiro ano no Brasil estudando a Língua Portuguesa, muitas vezes numa cidade diferente daquela onde faziam a graduação.

Ao ingressar no Brasil o estudante passava a ter visto temporário tipo IV e carteira de identidade de estrangeiro temporário. Pelas normas do convênio o estudante deveria apresentar o Termo de Responsabilidade Financeira (TRF), acompanhado de comprovante(s) de renda que comprovassem condições financeiras para permanência no Brasil. O TRF responsabilizava o estudante por suas despesas com a viagem, e por sua manutenção, quer no tocante à moradia, alimentação, vestuário, quer quanto a transporte ou a compra de livros ou outros materiais didáticos. De acordo com o Manual PEC-G 2000 as IES, SESu e o MRE eram isentos de qualquer compromisso com a manutenção dos estudantes.

Como estudante em uma IES brasileira, os estudantes-convênio estavam submetido às normas regimentais e estatutárias da universidade e do programa. Nas demais questões tinha situação acadêmica idêntica à dos demais universitários. O Protocolo de 1998 previa a mudança de curso e a transferência de IES, desde que houvesse a anuência da IES e a aprovação do país de origem. A mudança só poderia ser feita para cursos afins, da mesma área de conhecimento, uma única vez e somente durante o primeiro ano de estudos. A transferência de IES era permitida ao final do primeiro ano de estudos, para o mesmo curso, para uma IES de outro Estado e por uma única vez.

Até o ano de 2013, os Protocolos e o Manual do Estudante-Convênio constituíam as diretrizes regulamentadoras do Programa. Para o estudante-convênio esses dois documentos, juntamente com Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/80, Lei 6.964/81 e Decreto nº 86.715/81) regulavam a entrada e permanência no Brasil. Estar no Brasil a partir de um programa de cooperação em educação lhe dava um status especial e muitas obrigações e responsabilidades, diferente dos demais estrangeiros. Conforme o Manual PEC G 2000, o estudante-convênio era um aluno especial, selecionado diplomaticamente e subordinado, ao Protocolo PEC-G e aos princípios norteadores da filosofia do Programa.

Comumente, um manual tem como objetivo instruir, ensinar e apresentar algo de forma compreensível para o usuário menos experiente. Contudo, o Manual PEC-G é apresentado como norma complementar do Protocolo PEC-G. Esse documento foi previsto pela primeira vez no protocolo de 1986, mas só veio a ser publicado em 1994. O documento foi elaborado pelo MEC e passou a ser texto de referência para os gestores e alunos vinculados ao programa (LEONI, 2005). No Manual PEC-G 2000 constava a legislação a ser observada e os assuntos entendidos como de interesse dos estudantes do PEC-G. Além de informações sobre os direitos e deveres, incluíam-se informações sobre o custo de vida, possibilidades de alojamento nas universidades e concessão de assistência médico-hospitalar.

O Manual PEC-G 2000 reiterava os direitos e deveres do estudante-convênio previstos pelo Protocolo de 1998. Conforme o Manual, o estudante deveria atender aos objetivos e metas do programa: vir ao Brasil, estudar, graduar-se e retornar ao seu país. Como principais direitos do estudante eram apontados: a dispensa do processo seletivo, a gratuidade no ensino, reconhecimento do diploma, visto temporário tipo IV e carteira de identidade, assistência médica e odontológica pelo Sistema Único de Saúde brasileiro. Entre os deveres, o estudante, deveria manter a validade do passaporte e do visto.

Conforme as disposições do Protocolo 1998 e do Manual PEC-G 2000, competia unicamente ao estudante solucionar todas as questões relacionadas ao processo de ingresso no Programa. Dessa forma os estudantes se organizavam em redes sociais para buscarem informações e instruir-se sobre as exigências do programa especialmente no que se refere aos documentos necessários, moradia e estabelecimento ao chegarem ao Brasil. A estratégia utilizada pelos estudantes para transpor esses obstáculos, visto que

nada conheciam sobre o funcionamento dos órgãos federais brasileiros, era estarem acompanhados por um estudante que já havia passado pelo processo.

De acordo com o Manual PEC-G 2000: “o estudante-convênio deve dispor de recursos suficientes para a sua manutenção no Brasil, não fazendo jus a qualquer ajuda financeira por parte das autoridades federais, estaduais ou municipais”(BRASIL, 2000). Conforme as instruções do Manual, o estudante convênio deveria organizar a chegada à cidade de estudos, visto que o país não dispõe de infraestrutura de recepção ao estudante-convênio, não sendo possível buscá-lo em aeroportos ou rodoviárias, nem assisti-lo em questões como alimentação, transporte ou dinheiro. No que se refere a moradia, as recomendações são para que o estudante encontre um local antes de chegar ao Brasil, uma vez que as universidades não dispõem de vagas em seus alojamentos e eram isentas da responsabilidade de apoiá-lo na procura de uma residência(BRASIL, 2000).

Na primeira década dos anos 2000 foram criadas algumas modalidades de apoio ao estudante, como bolsas de estudo. Todavia, as bolsas que foram criadas com a finalidade de apoiar o estudante PEC G em sua manutenção no Brasil não são suficientes para lhe garantir a permanência, sem contar que os auxílios muitas vezes são repassados com atraso. A Divisão de Temas Educacionais- DCE/MRE oferece três tipos de bolsa para situações específicas, renováveis a cada seis meses. A primeira delas é a Bolsa Mérito concedida a estudantes-convênio que apresentam excelente desempenho acadêmico. Nessa modalidade de bolsa está inclusa passagem aérea de retorno ao país de origem. A Bolsa MRE é disponibilizada a estudantes de instituições não federais que não tenham condições financeiras para a própria manutenção. Porém ela só está disponível para o estudante após o primeiro ano no país. A Bolsa Emergencial é dada em caráter excepcional, nos casos em que o estudante se apresente em situação de extrema dificuldade financeira imprevista.

A outra possibilidade de auxílio financeiro é concedida pelo MEC. A modalidade de bolsa disponível para o estudante PEC-G matriculado em instituição de ensino Federal brasileira é a bolsa do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior -Promissaes. Das bolsas ofertadas pelo MEC, o Promissaes equivale a 18% dos recursos para bolsas de estudos para estrangeiros. O valor do auxílio financeiro concedido era de um salário mínimo durante 12 meses (IPEA, 2009, p. 32). Para obterem esta bolsa, os estudantes deveriam estar matriculado em instituição federal e ter bom desempenho acadêmico.

Como programa de CTPD, o PEC-G se concretiza através das universidades, instituições já consolidadas, mediante o aproveitamento dos serviços que estas oferecem aos estudantes brasileiros. Assim, o PEC G acontece basicamente através da criação de vagas excedentes para recebimento dos estudantes estrangeiros e o usufruto das estruturas já existentes das universidades. Sem a criação de uma estrutura de apoio e recepção aos estudantes estrangeiros.

Amaral (2013, p.54) aponta que o PEC-G nasce como programa de cooperação do Brasil em uma época em que a cooperação existia para ajudar os países do Terceiro Mundo a se desenvolverem, momento em que diversos países estavam em processo de libertação do regime colonial. Dessa forma, o programa seria mais uma forma de cooperação tradicional, onde o país beneficiário é um receptor passivo, diferente da CTPD, onde há responsabilidade para ambas as partes. Entretanto, é preciso ressaltar que países como Angola, Cabo-Verde e São Tomé e Príncipe disponibilizam bolsas, porém em casos como a Guiné Bissau o apoio é familiar e o estudante espera obter uma bolsa do governo brasileiro.

Apesar de suas origens remontarem às primeiras décadas do século XX, o PEC G é destacado como uma das quatro iniciativas pertinentes de ensino superior que unem o Brasil e a África no contexto da intensificação das relações entre o país e aquele continente nos anos 2000. Os níveis incompatíveis de ensino e a falta de recursos adequados para cobrir despesas de manutenção dos alunos no Brasil, ao longo dos quatro a cinco anos de duração dos cursos, são apontados como os maiores desafios enfrentados por essa iniciativa (BM, IPEA,2011).

Os dados do relatório COBRADI (2010) para o período de 2000 a 2010, apontam o equivalente a 74% das vagas do PEC G sendo ocupados por estudantes PALOP, 7% de outros países africanos, 16% da América do Sul e 3% do Caribe e América central. Todavia, em décadas anteriores, o maior número de estudantes era de países latino-americanos.

3.2 O Programa Estudante de Convenio de Graduação - PEC G na UFMT.

No que se refere à presença de estudantes estrangeiros na Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, é provável que os ingressantes desta primeira década tenham ganhado mais destaque, o que causa a impressão, de que foram os únicos ou os

primeiros estrangeiros a ingressarem no quadro de estudantes de outros países e continentes na universidade.

Contudo, conforme a documentação sobre o PEC-G na UFMT, a universidade recebe estudantes pelo menos desde 1973. Pela documentação encontrada é possível deduzir que a universidade regularmente fazia um levantamento sobre o número de estudantes, visto que constam informações como: nome; ano de ingresso; país de origem; o curso e o ano de conclusão. Porém, apesar de oferecer informações sobre a inserção e permanência dos estudantes na universidade, não há exatidão nos dados.

Em estudo sobre a gestão do PEC-G, Amaral (2013, p. 12) aponta como principais dificuldades: a ausência de informações sistematizadas e publicadas em âmbito nacional; a carência de informação, principalmente sobre a gestão do PEC-G; o processo de seleção dos estudantes e os dados quantitativos do Programa, como o número de estudantes que vieram ao Brasil cursar a graduação, número de formados, número de desligados, etc (AMARAL, 2013, p.12).

Os documentos que serviram de fonte para esta contextualização foram disponibilizados pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – PRAE e Secretaria de Relações Internacionais – SECRI. A PRAE passou a administrar o PEC G a partir do ano de 2012 e a SECRI a partir de sua organização como Secretaria de Relações Internacionais em 2008.

Conforme informação supracitada, o primeiro registro encontrado sobre a presença de estudante de convênio de graduação na UFMT é do ano de 1973. Entre os anos de 1973 e 1989 praticamente todos os estudantes de convênio eram de países latino-americanos. Entre homens e mulheres¹ totalizam pelo menos 120 estudantes, principalmente de países como Bolívia, Paraguai, Peru, Panamá e Venezuela. Foram pelo menos 90 bolivianos, 15 paraguaios, 12 peruanos, 2 panamenhos e 1 venezuelano matriculados em cursos das áreas de Engenharias, Administração, Economia, Geologia, Geografia, Ciências Contábeis, Agronomia, Medicina, Enfermagem e Serviço Social.

Tabela 1: Estudantes-convênio países latino-americanos

País	Homem	Mulher	Total
Bolívia	70	20	90

¹ Mulheres estavam principalmente matriculados em cursos relacionados à área do cuidado, mas também havia algumas em cursos como engenharia, agronomia, ciência contábeis e economia.

Paraguai	11	4	15
Panamá	2	0	2
Venezuela	1	0	1
Peru	7	5	12

Fonte: Arquivo PRAE / Relatórios Estudante-Convênio

A partir da década de 1990 o número de estudantes latino-americanos e ingressaram os primeiros estudantes de países africanos à UFMT. Para Amaral (2013, p. 59-60), essa mudança ocorre porque na década de 1970 os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa-PALOP estavam em pleno processo de descolonização. Em relação à redução de latino-americanos, a autora explica que, possivelmente, com a consolidação das universidades latino-americanas, diminuiu a demanda por vagas na graduação, ao mesmo tempo em que aumentou a procura pela pós-graduação (AMARAL, 2013, p. 61). Já Nosolini (2003, p.83) explica o aumento de estudantes africanos nas universidades brasileiras pelo término da Guerra Fria. Segundo o autor, os PALOP tinham uma relação privilegiada com os países socialistas no campo da cooperação técnica, cultural e educacional. Acredita-se que este seja um dos motivos para o baixo número de estudantes africanos nas universidades brasileiras entre as décadas de 1970 e 1980. Um exemplo citado é o caso da Guiné Bissau: “a maioria dos estudantes guineenses eram direcionados para universidades dos países do leste europeu e de Cuba, devido ao grande número de bolsas de estudo oferecidas à Guiné-Bissau por países socialistas” (NOSOLINI, 2003, p. 83).

De acordo com os registros, a primeira ingressante africana na UFMT é da Nigéria, no ano de 1993, no curso de administração. Anterior a essa data não foi encontrado nenhum registro sobre estudantes de países africanos na universidade. Entre os anos de 1993 e 1999 ingressaram na universidade cerca de 16 africanos, sendo pelo menos 5 mulheres. Os países de origem foram principalmente Angola e Cabo Verde. Os cursos eram os de Administração, Pedagogia, Engenharia Elétrica, Serviço Social, História, Geologia e Economia. Neste grupo houve uma desistência e três transferências para outras universidades. Os demais estudantes concluíram o curso.

A partir dos anos 2000 registra-se um maior número de estudantes de países africanos na UFMT e um número menor de estudantes latino-americanos. É dos anos

2000 o registro de pelo menos 34 estudantes africanos na UFMT, sendo em maior número da Guiné Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe.

Tabela 2: Estudantes de convênio de países africanos na UFMT décadas de 1990 e 2000

País	Década de 1990	Década 2000
Angola	10	1
Benin	-	1
Cabo verde	4	8
Guiné Bissau	1	19
Nigéria	1	-
São Tome	-	5

Fonte: Arquivo PRAE/Relatórios Estudante-Convênio

A partir de 2008, a Secretaria de Relações Internacionais - SECRI, da UFMT, foi um dos setores da universidade ligado aos estudantes, procurando suprir as carências e sanar as dificuldades que surgiam, uma vez que a estrutura do programa não prevê nenhum apoio ao estudante além da vaga na universidade.

Os participantes do PEC-G foram considerados os primeiros estudantes internacionais da UFMT e em ocasiões de emergência, a universidade era a primeira referência à qual recorreriam. Pela evolução da pesquisa é possível afirmar que os estudantes que chegaram antes de 2008 tiveram maiores dificuldades para se estabelecerem. Já no ano de 2009 é possível perceber um esforço de integração articulado entre os estudantes e a UFMT. Um exemplo desse esforço foi a realização da Semana de Boa Vindas à Comunidade Estrangeira e da Semana da África. Nessas ocasiões os estudantes fizeram apresentações culturais e palestras.

Percebe-se que em algumas circunstâncias a universidade tentou subsidiá-los quanto a algumas necessidades. Em algumas ocasiões a SECRI intermediou o contato entre os estudantes e os familiares, encaminhou os estudantes para atendimentos médicos no Hospital Universitário.

Ainda em 2008, foi realizada uma pesquisa de satisfação pela Assessoria de Relações Internacionais-ARI com os estudantes. A pesquisa era composta de 12 questões que buscavam saber desde as motivações da vinda para o Brasil à sugestões de melhor desempenho do que na época era a Assessoria de Relações Internacionais- ARI. A pesquisa realizada pela ARI ao mesmo tempo em que mostra as iniciativas da universidade em ofertar uma estrutura de apoio aos estudantes, evidencia as lacunas na idealização do programa, como a ausência de infraestrutura de recepção específica planejada a partir das diretrizes do PEC-G.

Na pesquisa de satisfação da ARI/UFMT, para cada questão o estudante poderia responder “ótima”, “boa”, “regular”, “ruim” ou “sou calouro”. Do total de estudantes na universidade naquele período pelo menos 18 responderam ao questionário da ARI.

A questão “o que o motivou a vir para o Brasil e escolher a UFMT para estudar?” obteve variadas respostas, sendo que a primeira, principal e maior motivação era os estudos, fazer o curso superior. Entre as motivações estavam a presença de um familiar no Brasil, a língua portuguesa, conhecer outra realidade, outra cultura, a qualidade da formação e a aspiração de retornar ao país de origem e contribuir com os conhecimentos adquiridos. A UFMT aparece como a terceira opção como local de estudos entre os estudantes pesquisados que chegaram primeiro. Para os estudantes que haviam chegado por último a UFMT foi uma escolha por já haver na cidade e na universidade pessoas com as quais tinham laços consanguíneos, o que facilitaria sua adaptação.

Como respostas para a segunda pergunta “quais os principais desafios antes de sair do país de origem?”, primeiramente os estudantes citaram conseguir a vaga, o teste aplicado pela embaixada brasileira em seu país, a entrevista para a seleção e a entrega dos documentos. A passagem para o Brasil, deixar o país de origem, ficar longe da família, o custo da estadia no país, a integração à universidade e deixar um curso já iniciado para começar outro, foram outros desafios citados.

Em resposta à terceira pergunta “quais foram os principais desafios ao chegar ao Brasil, em Cuiabá-MT?”, os estudantes mencionaram: encontrar moradia, acostumar-se ao clima, adaptar-se à escrita e fala do português brasileiro, a recepção, ausência da família, apresentar-se à polícia federal. A moradia é um dos maiores obstáculos para o estabelecimento dos estudantes e geralmente este problema é resolvido com o auxílio de uma rede social estabelecida antes de chegar ao Brasil.

Sobre o que a mobilidade internacional lhes proporcionava, os estudantes apontaram como resposta, a integração com os brasileiros, o curso de graduação, a experiência, o conhecimento de outra cultura, a maturidade.

A recepção na UFMT foi avaliada entre boa e regular para a maioria dos estudantes. O relacionamento com os professores foi avaliado entre bom e ótimo, sendo que três estudantes responderam entre regular e ruim. O relacionamento com os brasileiros também foi avaliado de forma positiva no questionário aplicado pela ARI, sendo que 11 estudantes responderam como ‘ótimo’ e ‘bom’. Cinco o avaliaram como regular e um avaliou como ruim. Para a maioria dos estudantes o relacionamento com os colegas estrangeiros foi avaliado entre bom e ótimo. O restaurante universitário foi avaliado como regular, sendo três avaliações como bom e as outras duas como ótimo e ruim. Sobre a biblioteca da universidade as opiniões se dividiram entre bom, regular e não sei. Do total de estudantes que participaram da pesquisa, treze responderam que recomendariam a UFMT a seus colegas e os demais responderam não saber.

Supõe-se que por não terem acesso à Casa do Estudante Universitário, uma das primeiras sugestões de melhorias foi à construção da Casa do Estudante no campus da universidade. Os estudantes avaliaram positivamente os esforços de integração com os brasileiros empreendidos pela universidade e a ligação internacional concedida mensalmente. Um dos aspectos apontados como passível de melhorias foi o baixo número de livros sobre os países africanos. A criação de uma forma de recepção foi uma das outras sugestões feitas.

As ações por parte da universidade em tentar oferecer uma estrutura mínima de apoio ao estudante, mostram uma das maiores fragilidades do programa, a ausência de uma estrutura específica para recebê-los. Diante da falta de um suporte orquestrado desde o MRE que ampare universidades e estudantes, as soluções improvisadas demonstram a condição de vulnerabilidade a que estão sujeitos.

3.3 O PEC-G na Universidade de Brasília – UnB

Quando da intensificação do processo de internacionalização das universidades brasileiras, os estudantes PEC G são vistos como os primeiros estudantes internacionais dentro da universidade. Provavelmente isso se deve ao fato do PEC-G, apesar de ser um programa de cooperação e não um projeto de internacionalização, ser o mais antigo programa que recebe estudantes estrangeiros no Brasil.

De acordo com as informações disponíveis no site da UnB sobre o PEC G, a Universidade de Brasília tem no apoio aos programas de mobilidade acadêmica, periódicos ou permanentes, uma das vertentes de seu projeto de internacionalização.

Essa é a perspectiva pela qual os estudantes PEC- G se convertem em estudantes internacionais. Segundo as informações prestadas pela universidade através da Assessoria de Assuntos Internacionais da UnB, por meio de sua Coordenação de Programas Especiais, ela atua como ponto de apoio aos estudantes estrangeiros ingressos via programas governamentais. De acordo com o informado, o apoio prestado aos estudantes PEC-G acontece mediante as articulações com os setores envolvidos com o apoio técnico e acadêmico ao aluno de graduação da UnB.

A universidade de Brasília informa que recebe estudantes PEC G, provenientes de países dos continentes latino-americano e africano, pelo menos desde o final da década de 80, chegando a um número de mais de 250 estudantes formados, sendo que cerca de 72 estudantes estão vinculados à Instituição.

Tabela 3 – Estudantes convênio por país UnB

País de Origem	No de Alunos
Angola	11
Cabo Verde	17
Congo Kinshasa	1
Costa de Marfim	1
Gana	1
Guiné Bissau	17
Nigéria	3
Quênia	1
Rep. Camarões	1
Rep. Dem. do Congo	4
São Tomé e Príncipe	1
Total	58

Fonte: UnB

Conforme o quadro acima, a UnB tem pelo menos 58 estudantes africanos PEC G. Desse total, pelo menos 46 estudantes são dos PALOP.

As diretrizes do PEC G afirmam que ao ingressar numa universidade brasileira o estudante terá os mesmos direitos e deveres que os demais. Dessa forma, fica implícito que o estudante PEC G poderia pleitear as condições de acesso e permanência oferecidas pela universidade na qual ingressou. Na UnB 5% das 360 vagas da Casa do Estudante Universitário estão destinadas ao estudante PEC-G. O estudante tem acesso ao Restaurante Universitário ao custo de R\$1,00. Recebe Bolsa Promisae e aqueles que se destacam recebem a Bolsa Mérito do MRE.

Todavia, apesar das informações disponíveis no site da universidade apontarem algumas iniciativas de apoio ao estudante PEC G, essas iniciativas se configuram como medidas paliativas diante das dificuldades encontradas, como por exemplo, a ausência de uma estrutura de apoio e recepção institucionalmente planejada. A partir das entrevistas é possível afirmar que para o estudante PEC-G o ingresso na universidade é um momento conturbado e confuso pela falta de condições para recebê-los, apoiá-los e ampará-los.

A experiência do ingresso na universidade é um movimento aleatório onde a maioria não sabe para onde ir ou onde buscar o que necessita. Faltam orientações sobre o funcionamento e estrutura da universidade. A simples orientação do Manual PEC G, que informa que o país não dispõe de estrutura para recebê-los, não é suficiente para que o estudante prepare a própria chegada. A maioria deles afirma que “se sentem perdidos” ao chegarem, com a falta de orientações pedagógicas e acadêmicas ou ainda de informações que lhes permitam melhor usufruir da universidade e de sua estrutura.

Alguns estudantes têm dificuldade de integração, dificuldades com a língua sentem os efeitos da falta de atenção e apoio pedagógico por parte dos professores, da instituição. As vagas disponíveis na Casa do Estudante Universitário não são suficientes para atender a demanda e o auxílio recebido na forma das bolsas é insuficiente considerando-se o alto custo de vida da cidade.

3.4 Estudante-convênio graduação na UFMT e UnB: dificuldades e impasses.

O estudante de convênio de graduação africano, ao ingressar no Brasil, nas cidades e universidades ou nas relações de sociabilidades, passará a lidar com pelo menos duas condições: a primeira, ser estudante de convênio de graduação no interior

de uma universidade brasileira, que não dispõe de estrutura para recebê-lo; a segunda, ser africano e negro no Brasil. Aqui nos propomos a falar especialmente sobre a primeira condição: estudante de convênio de graduação.

A experiência por eles vivenciada impõe muitas dificuldades, porém, trata-se de um grupo muito heterogêneo, tanto em Brasília quanto em Cuiabá. Entre eles, há tanto os que possuem excelência acadêmica, como há aqueles de rendimento regular. São de diferentes classes sociais, contextos culturais diversos, com diferentes níveis de aproximação de uma sociedade tradicional e apreciação pelo modelo ocidental. Jovens como são, estão em ampla sintonia com a moda atual, o que frustra as expectativas de alguns brasileiros com quem interagem, que esperam e exigem deles uma imagem africana em sintonia com as representações da África no Brasil.

Os estudantes apontaram diferenças no processo de socialização em Brasília e em Cuiabá. Segundo eles, em Cuiabá a integração se dá mais facilmente enquanto Brasília seria uma cidade mais fria. Pode-se dizer que em Cuiabá os estudantes interagem com pessoas de todas as origens e classes sociais. Já em Brasília esta interação se dá mais entre aqueles que são do mesmo país ou do continente.

Logo ao chegar ao Brasil, as dificuldades começam por desconhecem as distâncias geográficas do país; o custo de vida em cada cidade; por pouco ou nada saberem sobre o local onde irão estudar; e pela ausência de uma infraestrutura de recepção e apoio das instituições envolvidas na articulação do programa. A experiência do ingresso é marcada pela falta de orientação, informação e preparo sobre: o programa; a cidade; a universidade, sua estrutura e funcionamento; informações básicas que os subsidiem até estarem plenamente familiarizados com o espaço universitário.

No decorrer da estadia os estudantes ainda encontrarão problemas com a língua portuguesa, dificuldade de integração, professores indiferentes; discriminação por parte de professores e colegas, dentro e fora da sala de aula com piadas, ditados, indiretas; dificuldades de acesso a materiais; exclusão nos grupos de trabalho; muitas exigências para receber bolsa; atrasos no recebimento de bolsas; desconhecimento da organização do trabalho burocrático e pedagógico da universidade; adaptação e integração ao meio social e acadêmico; falta de acompanhamento pedagógico; carência de apoio psicológico e moral, bem como falta de incentivo.

Ao estudante está assegurado o ingresso no ensino superior e o poder simbólico que a ocupação desse espaço representa. Contudo, uma vaga num instituição de ensino superior é apenas uma etapa até a conclusão de um curso que talvez lhe assegure uma

profissão. O estudante universitário se depara com muitas necessidades que exigem recursos financeiros e acadêmicos. Tal como apontam Andrade e Teixeira (2009), a experiência universitária oferece algumas dificuldades comuns a brasileiros e estrangeiros. Porém, o estudante estrangeiro ocupa uma posição singular, pois além de estudante universitário, é estrangeiro e por isso, naturalmente, um excluído em vários sentidos, um *outsider* buscando por inclusão. Até a chegada ao Brasil, antes de propriamente ingressar no seu curso, o estudante passa por uma série de obstáculos, a começar pela seleção em seu país, a preparação da saída, seguindo com o estabelecimento no Brasil, onde deve providenciar moradia adequada, documentação e exigências legais do processo e adaptar-se ao país (ANDRADE, TEIXEIRA, 2009). Liberatto (2012) aponta que a adaptação dos estudantes nesse processo depende do capital social e cultural de cada um, mas sobretudo do capital econômico.

O estudante deve solucionar seus problemas por conta própria, visto que as normas protocolares informam que “o país não dispõe de infraestrutura de recepção ao estudante-convênio”(BRASIL, 2000). Assim, discorre-se como se desenvolve a experiência do estudante-convênio africano neste contexto em que, distante de todos os seus vínculos e apoio, necessita reestabelecer-se para prosseguir com os estudos.

Pelo conjunto das entrevistas é possível afirmar que uma das fontes de dificuldades está na falta de um suporte institucional adequado que os oriente no trânsito intercontinental. Apesar das normas protocolares do PEC-G enfatizaram que deram ao estudante conhecimentos sobre as normas do programa e a legislação brasileira, isso não parece ocorrer de maneira suficientemente clara e ampla. Os estudantes sentem os efeitos da falta de uma estrutura institucional preparada para lhes orientar. A partir da pesquisa pode-se apontar que, da mesma maneira que os estudantes não são adequadamente preparados, as equipes responsáveis pelo funcionamento do programa nas universidades também não o são. No depoimento abaixo, a estudante aponta a fragilidade do laço com a instituição, porque segundo ela, a própria universidade desconhecia as responsabilidades que lhe cabia na relação com os estudantes.

Então a Universidade tem uma responsabilidade que eu percebi na minha época que desconhecia. (E, 7, C)

As universidades dispõem de prédios, professores e um curso de nível superior no qual podem inserir o estudante estrangeiro. Contudo, a permanência requer outras demandas para todos os universitários de modo geral e mais ainda para aqueles que são

estrangeiros. A condição de estrangeiro do estudante-convênio agrava as necessidades básicas como moradia, alimentação e transporte, uma vez que não dispõe das condições que tinha em seu país e terá que começar por reconstruir uma rede de apoio. As necessidades financeiras, de moradia, alimentação, transporte, assistência médica e documentação são mais agudas que para um estudante nacional.

De acordo com o Manual PEC-G 2000 e o Protocolo de 1998, os estudantes foram previamente preparados quanto ao conhecimento dos princípios e diretrizes do programa na embaixada brasileira, ainda no país de origem. Contudo, as entrevistas demonstram que a compreensão das regras se deu a partir do surgimento de situações conflito quando foi necessário esclarecer dúvidas sobre os direitos e deveres. Apesar do Manual PEC-G 2000 trazer algumas informações sobre as regiões do país, sobre os direitos e deveres dos estudantes estas se mostram insuficientes. Especialmente porque não possível assegurar que os estudantes tiveram acesso ao Manual PEC-G 2000 e ao Protocolo 1998 antes de chegarem ao Brasil, ainda na fase de seleção.

Nas páginas da Internet do DCE/MRE sobre o PEC-G é possível encontrar o que é apresentado como as informações necessárias para os estudantes-convênio. Estão disponíveis informações sobre: cursos e Instituições de Ensino Superior participantes; o calendário de atividades PEC-G; resultados dos últimos processos seletivos; Decreto PEC-G; Manual PEC-G atualizado; documentação necessária; contato em cada instituição do gestor PEC-G; informações sobre bolsas. A página do Itamaraty disponibiliza ainda o histórico do programa; os países participantes; oferta de vagas; informações sobre o custo de vida médio nas cidades das instituições; informações públicas destinadas aos estudantes e às Embaixadas brasileiras nos países participantes. Contudo, não é considerado qual o percentual dos candidatos ao programa que dispõe de fácil acesso à rede e a essas informações.

Desde a saída do país de origem até a chegada ao Brasil, o trajeto dos estudantes entrevistados parece ter sido marcado pela falta de preparação para adequada compreensão das normas, direitos, deveres e da realidade social da qual passariam a fazer parte. Não há em seus depoimentos, referências ao Manual PEC-G 2000 ou Protocolo 1998. O conhecimento das normas previstas nesses documentos aconteceu após reivindicação de benefícios, como por exemplo, moradia, transferência de curso não previstos pelo Programa. O que se pode afirmar é que, caso os estudantes tenham tomado conhecimento sobre as regras do programa, isto não se deu de maneira

satisfatória, dado que as experiências relatadas durante as entrevistas demonstram momentos de dificuldade decorrentes de desinformação.

É assim, eu acho que quando o aluno vem para estudar em qualquer parte do mundo, deveria a instituição responsável que é a embaixada do Brasil e aquele país e a entidade, uma entidade responsável em cada instituição federal ou estadual, que o aluno for estudar deveria manter um contato, antes de sair de lá para qualquer parte. Para poder facilitar, é uma sugestão. Eu sei que cada instituição ela é autônoma para fazer o que convier. (E, 2, C.)

A percepção do estudante aponta uma falha na articulação entre as instituições envolvidas. Para ele, o contato entre as instituições gestoras do programa facilitaria a inserção de cada estudante na chegada, algo que não acontece. Segundo o estudante, deveria haver uma organização eficiente envolvendo as embaixadas nos países de origem e as demais instituições brasileiras, MEC, MRE.

Conforme documentação consultada durante a pesquisa, cada estudante assina um Termo de Compromisso no qual se declara ciente do funcionamento do programa e das normas às quais esta submetido. Porém, a experiência no Brasil aponta que a preparação fornecida em termos de informação na embaixada brasileira, ainda no país de origem, é insuficiente para lhes oferecer uma boa compreensão do real funcionamento do programa. O depoimento do estudante indica que ele não recebeu informações suficientes e corretas, e, principalmente, não recebeu as orientações necessárias.

A única coisa que eu fui informado que consta é a questão da matrícula. É fui informado na embaixada que eu deveria ao chegar à universidade procurar a responsável pelos alunos. É pelo convenio e fazer a matrícula, que eu deveria trazer os documentos e me matricular. Agora, sobre os regimentos da universidade nunca me falaram nada não. E até aqui eu nunca tive nenhuma instrução por parte da instituição, como que funciona. A não ser quando a gente precisou de algo e precisamos debater. Então, foram demonstrar para gente "vocês podem isso, podem aquilo, não podem isso, não pode aquilo". Mas isso é algo que seria muito vantajoso para nós se fosse explicado antes. (E, 2, C)

Em relação ao que é permitido e ao que é proibido ao estudante-convênio, há grande contradição entre o que afirmam os documentos oficiais e que dizem os estudantes. Conforme o exposto, o estudante afirma que não tinha nenhum

conhecimento sobre o funcionamento do programa, porém o Protocolo de 1998 e o Manual PEC-G informavam que davam prévio conhecimento a cada estudante.

Para alguns estudantes a principal fonte de informações sobre o programa eram as pessoas conhecidas que já estavam estudando no Brasil. Um dos estímulos para ingressar no PEC-G eram as informações dadas por essa rede de relacionamentos. Era dessa forma que tomavam conhecimento acerca dos benefícios, como moradia, bolsas e alimentação, auferidos pelos conterrâneos nas diferentes instituições. Isso criava uma expectativa ilusória em relação às condições ofertadas aos estudantes estrangeiros no país, já que tais benefícios estão condicionados à realidade de cada universidade. Como o PEC-G não dispõe de estrutura própria, em algumas universidades os estudantes conseguem moradia, alimentação e bolsa. Nesses casos ocorre que a informação sobre a estadia no Brasil dada por pessoas que aqui já estudavam teve maior influência.

Porque a gente vem com aquela mente ilusória, a gente vai para lá a gente vai ter casa pra morar, vai ter isso mais aquilo, entendeu e aqui não tem. Em outros estados, outras instituições federais existem e os alunos convênios PEC G, podem morar nas casas. Estudantes oriundos da Universidade. Aqui não, aqui só para brasileiros. Por que não pode, segundo informações de uma das representantes dos alunos PEC G, “aqui não tem vaga nem para brasileiro, imagino para estrangeiros”, foi falado, entendeu. E quando a gente viaja, vai para outros estados quer comparar. Eu sei e talvez o que eles falam seja o que é certo. Sei lá falaram que cada universidade tem autonomia para implantar as leis, as regras, mas eu acredito que se o protocolo é único e se existe essa questão deveria ser única, mais sei lá. (E, 2, C)

Em estudo realizado sobre as principais dificuldades dos estudantes-convênio, Andrade e Teixeira(2009) apontam que de um modo geral as universidades oferecem serviços de apoio a universitários, porém estes se mostram insuficientes. No caso dos estudantes-convênio é principalmente dos benefícios já estruturados para os universitários nacionais que eles usufruem. No entanto, nem todas as universidades possuem os mesmo serviços. Mesmo as instituições que dispõem de um serviço de apoio ao universitário, necessitariam de um serviço de apoio específico para o estudante estrangeiro, não previsto pelo programa.

Tanto as pesquisas já realizadas em outras regiões do país como esta, podem afirmar que os estudantes permanecem em um estado de desorientação geral. Para este estudante a compreensão sobre o funcionamento do programa foi construída em

momentos nos quais se deparava com impasses e dúvidas, à medida que foram surgindo problemas na relação com a universidade.

Várias informações que eu não sabia, que se você reprovasse, mais de três vezes, você poderia ser mandado embora. Não poderia reprovar por falta. São coisas que mais ou menos a gente soube aqui, não lá. Lá não, aqui na Universidade que eu fui sabendo, com coordenadora e com os responsáveis. Em reuniões que se fazia aqui. São conhecimentos que a gente, eu tive aqui. (E, 2, C).

Percebe-se que cada estudante assume muitos compromissos ao ingressar no PEC-G e não se sabe ao certo se eles compreendem o significado dos compromissos assumidos. Também não é possível mensurar quão ciente estão da dimensão da experiência que vão vivenciar no outro país. Por outro lado, as instituições brasileiras envolvidas na gestão do PEC-G se atêm aos aspectos burocráticos sem considerar a complexidade do processo. Andrade e Teixeira (2009) informam que tanto alunos brasileiros quanto estrangeiros compartilham algumas dificuldades em relação à experiência universitária. No entanto, o aluno estrangeiro confronta-se com uma série de transições, começando com a seleção de candidatos e terminando com a obrigatoriedade do retorno ao país de origem.

O estudante precisa aprender uma grande variedade de papéis culturalmente definidos e não familiares num curto período de tempo, sob considerável estresse. Além disto, enfrenta uma série de dificuldades e desafios, como a preparação anterior à saída de seu país, providenciar moradia adequada, documentação e exigências legais de imigração, lidar com idioma, adaptar-se ao clima, alimentação e valores sociais e ajustar-se à cultura do país. Ainda, precisa adequar-se às demandas acadêmicas e adaptar-se ao modelo educacional brasileiro, enfrentar a discriminação percebida, a saudade de casa, e elaborar um projeto pessoal e profissional coerente com suas expectativas e oportunidades. (ANDRADE, TEIXEIRA, 2009, p. 34)

A principal estratégia utilizada para lidar com este processo dos estudantes é utilizar-se das redes sociais e pode-se afirmar que a não utilização de uma rede social aumenta a vulnerabilidade do estudante-convênio. Todavia, uma rede social é um estratégia informal, que por mais que tenha funcionado adequadamente e subsidiado os estudantes, tem suas fragilidades. É um improviso e como improviso pode ou não dar certo. A rede social informal se contrapõe ao silêncio institucional na construção de um

conjunto de diretrizes que poderiam melhor amparar, por um lado os estudantes e por outro as próprias universidades que os recebem.

Os estudantes percebem o PEC-G de diferentes maneiras, desde o seu aspecto macro enquanto acordo de cooperação educacional entre governos até o nível puramente individual. A visão sobre o programa não é inteiramente negativa. De maneira geral, tanto os estudantes quanto as universidades sentem a falta de um suporte específico.

Então, dentro da universidade eu acho que o que faltou é essa questão. A universidade muita das vezes nem é comunicada que a gente está no Brasil. Isso eu não culpo a universidade, que muitas das vezes eu brincava que “os nossos governos brincam muito com as nossas vidas. Porque eles assinam acordos e jogam assim “puf”. Os Governos vão lá entre eles assinam mil acordos lá e pronto, vale pela nossa legislação”. (E, 7, C)

A partir da fala acima é possível perceber algumas dimensões acerca da experiência do estudante-convênio. Primeiro, é o caráter de improviso institucional na articulação do programa. Segundo, é o caráter aleatório no qual o estudante é lançado, uma vez que o programa não considera como necessário mais que a vaga na universidade para o estudante. Além das dificuldades relacionadas à necessidade de moradia, alimentação, transporte, chegada ao Brasil, dinheiro, compra de livros ou de outros materiais didáticos, Andrade e Teixeira (2009) apontam que muitos estudantes podem experimentar choque cultural, dificuldade de adaptação, confusão sobre expectativas de papel no novo país, baixa integração social, alienação, dificuldade com atividades diárias. A partir do que dizem os estudantes, pode-se afirmar que a desinformação é comum não só a eles, mas às universidades também.

Então a universidade tem uma responsabilidade que eu percebi na minha época que desconhecia. Porque quando eu cheguei, por exemplo, o que fizemos foi aquele contato com os familiares. Porque direto com a universidade, não houve resposta, os e-mails que a gente pegava pelo site, não houve resposta. (E, 7, C)

Em contato com muitos colegas em diferentes universidades do país, os estudantes formam uma imagem do que vão encontrar no Brasil, que não corresponde à realidade de todo o país. A informação sobre benefícios como moradia, alimentação e bolsa conseguidos através da universidade, mas não previstos pelo programa, pode vir a

se tornar uma das grades fontes de frustração e instabilidade. Quando o estudante-convênio consegue algum benefício, é pela sua condição de estudante da universidade, uma vez que o programa nada oferece. Porém, nem todas as universidades dispõem da mesma estrutura, como vagas nas residências estudantis universitárias, por exemplo.

Entre elas era a bolsa moradia, mas que quando pedimos falou que "não tem nem para os brasileiros, que estão vindo de outros estados". Então para nós seria difícil. "Claro, porque a gente, a gente comprova a renda pra vir". Quer dizer que a gente tem que se manter aqui. Da despesa do país, eu sempre reclamei isso. Já falei isso, diretamente com a reitora numa das reuniões. (E,7, C)

Para os estudantes, o programa não contempla os eventuais imprevistos que podem acontecer. O Termo de Responsabilidade Financeira – TRF é um dos aspectos mais polêmicos da vivência como estudante-convênio. O Manual PEC G 2000 informava que o dinheiro necessário para o estudante-convênio viver razoavelmente no Brasil, cobrindo as necessidades básicas (sem incluir o lazer), era entre 400 a 800 dólares americanos por mês. Porém, na percepção dos estudantes esse valor não contemplava as oscilações de custo de vida, bastante variáveis no Brasil. Para eles o termo era assinado sem compreender a realidade brasileira.

A gente precisa de auxílio em vários sentido, alguma bolsa, moradia por exemplo. O que, que eles realmente "Vocês assinaram o termo de responsabilidade financeira". É claro que a gente assina um termo que a gente assina desconhecendo a realidade brasileira com relação à questão econômica. Quem sabe da moeda do Brasil? Quem sabe do câmbio? Essa questão econômica. Qualquer economista que pega isso vai saber que não tem lógica nenhuma de continuar reclamando que a gente compra, o que a gente assinou. Porque qualquer coisa que a gente assina, a gente assina num certo período. Isso depende daquele período, vai ter consequências futuras, isso pode ser alterado sim e pode ser continuado. Porque por exemplo, a gente chegou aqui com um choque, por exemplo, o dólar. A nossa moeda não vem direto de Franco CFA, por exemplo, Guiné que é Franco CFA. Franco CFA Real, não! O nosso câmbio vai de, sai de CFA para dólar, de dólar pra reais, quantas perdas você tem? Além dessas perdas, a economia que vai oscilando. A gente tem outro problema, o sistema brasileiro, a economia brasileira é totalmente diferente na nossa economia. O custo de vida no Brasil é totalmente diferente do nosso custo de vida. Por exemplo, aqui uma diária para você comer bem, você gasta muita mais do que eu gastaria no meu país. Eu, muitas vezes falo, "talvez é porque eu não tirava do meu bolso para comer". Mas muitas vezes, percebo é mais em conta comer bem na Guiné do que no Brasil.(E, 7, C)

No contexto do PEC-G, apesar de não haver nenhuma garantia sobre qualquer auxílio por parte das instituições brasileiras, o estudante pode receber a Bolsa Mérito ou o auxílio Promissas. A bolsa Mérito é ofertada pelo Ministério das Relações Exteriores – MRE, concedida a estudantes que alcançam nível de excelência, renovável semestralmente. A bolsa Promissas - Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior, é ofertada pelo Ministério da Educação – MEC, exclusivamente a estudantes do PEC-G. A bolsa Promissas geralmente é concedida a partir do segundo ano de estudos. Os sujeitos dessa pesquisa tanto em Brasília como em Cuiabá receberam a bolsa Promissas durante o período de estudos.

Dos países participantes do PEC G, Angola e Cabo Verde ofertam bolsas para aqueles alunos avaliados como excelentes. Angola dispõe do INABE - Instituto Nacional de Bolsas de Estudos. Para alguns estudantes angolanos, o acesso ao PEC-G é facilitado pelo INABE. Contudo, o recebimento das bolsas não é garantia de tranquilidade. Os estudantes tiveram problemas com atrasos das bolsas em ambas as cidades. Para alguns, a bolsa vem acrescentar ao auxílio financeiro enviado pela família. Para outros, a bolsa passa a ser o único recurso financeiro de que dispõem.

Diferentemente dos estudantes pesquisados por Subuhana (2005), que em termos de origens sociais, os pais e parentes eram, em sua maioria, membros de altos escalões do governo (ministros e diretores nacionais), empresários, funcionários dos setores público, privado e de ONGs, ou seja, famílias de alto status socioeconômico e político, o público com o qual se teve contato nesta pesquisa apresentava um perfil bastante heterogêneo em termos de origens sociais e condições econômicas e financeiras. Nesta pesquisa, como afirma Rodrigues (2013), o quantitativo de bolsas não é suficiente para contemplar todos os estudantes vinculados ao PEC-G e muitos deles enfrentam dificuldades de toda ordem durante o tempo de permanência no Brasil. Entre os estudantes entrevistados, um deles informou que morou na rua por um período, antes de conseguir se estruturar dentro da universidade.

Conforme a autora (RODRIGUES, 2013) afirma o adulto que assina o Termo de Responsabilidade Financeira no ato da inscrição, na maioria das vezes não dispõe mensalmente do recurso necessário para manter este jovem no Brasil, mas não se deixa de assinar o documento, pois isso significaria abrir mão de um curso de graduação que, mais que uma oportunidade, é uma necessidade. Tal situação se traduz numa das fragilidades do PEC-G, que se tem tentado amenizar por meio de editais como o Programa Promissas (RODRIGUES, 2013, p. 195).

A clareza e a precisão nas informações tem se mostrado uma das grandes lacunas no PEC G. Gusmão (2012) afirma que em alguma medida, todas as instâncias envolvidas partilham de uma situação comum: o pouco ou quase nenhum conhecimento sobre os estudantes, o que pensam, como vivem, quais seus desejos, quais os impasses de se estar onde não é necessário, acostumar-se, pois não se é daqui, apenas se está aqui. Assim, ocorre que não só os estudantes se encontram mal informados acerca dos papéis e das obrigações, mas as universidades também.

Essa questão, de que esse apoio talvez a universidade não estivesse tão certa do quanto cabia a eles. (E, 7, C)

De acordo com algumas pesquisas realizadas sobre estudantes de convênio africanos no Brasil, como Mungoi (2006) e Rodrigues (2013), mais que uma experiência acadêmica, esse é o momento de transição para a maturidade. É na vinda ao Brasil que muitos, que antes viviam sob a total proteção familiar, passam a ser responsáveis por si mesmos. O Termo de Responsabilidade Financeira impõe a gestão do próprio dinheiro, o problema é que para alguns o valor exigido dos pais ou responsáveis como o suficiente para viver no Brasil não chega para todas as despesas.

Minha mãe me mandava \$350 até \$400, 00, não dá para fazer nada. Não dava mesmo. Então é um limite que eles talvez conhecendo a realidade calculem. Mas que você chega aqui não dá para fazer nada, nada você usar aquele dinheiro, e aí? Você viveria como? Só o aluguel que você paga, condomínio certas vezes. A gente tinha condomínio, aluguel, água. Então são coisas assim que eu falo muitas das vezes é coisa nossa. Apesar de que eles falam "Vocês assinam o termo de responsabilidade financeira". Se ele pararem e pensarem, se colocarem não no nossos lugar, mas se colocarem como humanos, vão perceber exatamente o que acontece com a gente exatamente. Somos proibidos de trabalhar, por receber essa mesada da família, não podemos exercer nenhum tipo de atividade remunerada. E aí você faria o quê para viver nesse país? A gente assinou claro, mas o dinheiro estipulado que não corresponde, em Brasil todo ano sobe os impostos. Ai subindo, tudo altera, porque é um país cheio de variação de preço dos produtos de consumo. É sempre muita inflação. Sempre tem inflação aqui, imagina a gente tem uma nota estável de \$300,00 que o que eles estipularam lá que dava para viver. Que cada família vira de alguma forma para conseguir manter e enviar para cá e você pega aquele dinheiro e vira. Tem horas que você vai receber assim e fala, chega em casa para fazer mil cálculos. Cortar certos gastos com material. Eu por exemplo prefiro comprar os meus livros. Eu não vou estudar com xerox que eu sei que não vai me valer para muito tempo. Eu vou levar para o meu país, livros que eu sei que são bons, eu compro os meus livros. Só com os livros às vezes chegava a minha

mesada pede para pagar os livros eu fico sem nada. Só pagar os livros e aluguel, o básico que eu fazia, pago os livros. Pago os livros e o aluguel, às vezes você já fica sem nada. Vou fazer o quê pra sobreviver. Eu agradeço muito a Deus que graças a Deus, fazendo minhas tranças, ganhava um pouquinho de dinheiro que me ajudava muito. (E, 7, C)

A proibição ao exercício de qualquer atividade remunerada, objeto da crítica dos estudantes é um tema complexo. Trabalhar asseguraria aos estudantes mais autonomia e menos privação econômica. Por outro lado, a razão pela qual eles são impedidos de trabalhar é para que possam dedicar-se única e exclusivamente aos estudos, concluir a graduação em tempo hábil e retornar ao país. As dificuldades com o valor recebido e as oscilações da economia brasileira fazem do estudante, que anteriormente ocupava-se apenas em estudar, um adulto responsável por si mesmo. Conforme o depoimento acima, uma das estratégias utilizadas para lidar com as dificuldades financeiras era fazer os chamados “*bicos*”, penteados típicos do local de origem, admirados pelos brasileiros.

Percebe-se que o estudante-convênio depara-se com vários contextos que oferecem desafios a serem superados em cada um deles. Na percepção dos estudantes, a oportunidade de ingresso no curso superior faz do PEC G um programa “maravilhoso”, por outro lado, as condições estabelecidas no Termo de Responsabilidade Financeira, submete-os a incertezas e instabilidades.

Na verdade assim o PEC G é um programa maravilhoso, porque primeiramente é ele proporciona para gente uma vaga na universidade que é muito concorrido pelos brasileiros. Assim já é um fato alguma coisa muito grande que o governo brasileiro faz e, termo de responsabilidade sim, a gente assinou, e a gente veio. Então tem países que o governo ajuda dos primeiros centavos até o aluno se formar. Mas o meu país não é assim. Então a gente veio pelo custo dos pais. Tudo o que a gente compra, seja pra comer pelo RU, pagar todas as despesas são os meus pais. Mas tem uma coisa que o PEC G às vezes esquece. Dirigente de PEC G esquece alguém pode assinar este termo de responsabilidade que o pai dele vai mandar uns \$500,00 \$600,00. Mas o país não é eterno, o trabalho do pai não é eterno, tem coisas que acontece que você não esperava, que você chegou aqui um dia liga pra você seu pai faleceu. O emprego do seu pai acabou. Comigo não aconteceu, mas com muitas pessoas que eu conheço. Muito isso. Então a pessoa não tem mais como viver e as vezes quando vai lá pedir ajuda fala pra ele “você assinou termo”. (E, 6, B)

Como bem disse uma entrevistada, os responsáveis pelo programa na universidade só tomavam conhecimento sobre sua chegada quando eles se apresentavam

para fazer a matrícula. Amaral (2013) afirma que há universidades que reclamam maior participação nessa etapa do programa, uma vez que só tomam conhecimentos a respeito dos ingressantes quando estes se apresentam para realizar a matrícula. O Manual PEC G 2000 informava que no momento da chegada ao Brasil, o estudante deveria providenciar sua viagem e apresentação na universidade por conta própria, em razão de não haver infraestrutura de recepção e nem a possibilidade de buscá-lo em aeroportos ou rodoviárias (MEC, 2000). Para alguns estudantes, essa infraestrutura foi organizada através do contato com pessoas conhecidas que já estavam no Brasil e que foram buscá-los nos aeroportos e rodoviárias. Para outros, a chegada foi um momento de desorientação, *stress* emocional e vulnerabilidade.

Nós recebemos muitas informações erradas também da parte da embaixada no Brasil nos nossos países. Às vezes fala que você chega aqui alguém vai procurar você no aeroporto. Você chega aqui, você não sabe nada do país e você chega tipo, no meu caso. Eu não sabia de nada, porque informação que alguém ia me buscar. Eu tive que contatar a minha cunhada que é brasileira. Também o taxista foi muito malandro comigo. Levou caminhos que não era, que de aeroporto de qualquer lugar plano piloto é máximo R\$40,00, máximo R\$50,00. Eu paguei R\$160,00. Eu fiz esse percurso outro dia para ir a polícia federal para prorrogar o visto eu paguei R\$40,00 mesma distancia que eu fiz quando eu cheguei e quando eu voltei lá no aeroporto. A gente passou isso então. (E, 1, B)

Eu cheguei à rodoviária como o ônibus atrasou duas horas. Cheguei aqui duas horas mais tarde do horário previsto. Cheguei à rodoviária não tinha ninguém. Peguei um táxi, falei, "me coloca na UFMT", não conheço ninguém, mas pronto falei "Ah me coloca na UFMT". A gente chegou na UFMT o motorista me falou assim, "você vai ficar em que parte da UFMT?". Falei, "vou ficar na PROEG", "Meu Deus"! A gente deu tanta volta, dentro da UFMT para achar PROEG. Todo mundo que a gente perguntava ninguém sabia. O moço foi falar "lá naquele velho, lá atrás". Ai que o taxista conseguiu chegar. (E, 5, C)

Conforme os relatos, nem sempre as informações que os estudantes recebem correspondem à realidade. No caso desse estudante acima, a desinformação o expôs à exploração financeira. Os estudantes também reclamam de certo descompasso na comunicação com as universidades. Segundo eles, as tentativas de fazer contato para colher informações muitas vezes se mostram frustradas.

Porque antes de comprar passagem, peguei número liguei para universidade, conversei com uma pessoa, ela disse assim "eu não sei quando vai começar as aulas, liga lá para baixo". Baixo? Liga para

qual baixo? “não eu não sei, liga lá para baixo”, mas é número daqui da universidade. E o senhor que trabalha lá, pegou o número fez a mesma coisa e o pessoal não sabia quando começavam as aulas. Então eu cheguei aqui quase um mês antes, poderia chegar uma semana. Então fiquei preso um mês em casa, porque não era amigo de ninguém, não conhecia pessoal aqui. (E, 5, C)

Porque um amigo meu conseguiu ver no site que não começariam as aulas. Porque liguei, ele ligou de São Paulo, até desligaram o telefone na cara. Ninguém sabia dar informação. Você perguntava ninguém sabia onde é PROEG, ninguém sabia de PEC G, toda informação. Não o problema é que quando você liga, você acha que o lugar para dar informações, vão colocar no site da UFMT, número que ninguém sabe de nada. (E, 5, C)

Como dito, até apresentar-se na universidade e superar os traumas da adaptação e de estabelecimento, os estudantes fazem um transito aleatório.

Chegar aqui mesmo você chega jogado, você não chega com nada e ninguém não vai te ajudar se não for colega mesmo que já passou por situação. (E, 5, C)

É também, não tem esse acolhimento que estudantes africanos vem ele fica. Não tem um acolhimento da parte de universidade mesmo de informar como é que funciona universidade. Essa questão de calouros, não tem por parte de africanos entendeu. A gente fica muito perdido. (E, 1, B)

Meu Deus, mas eu chorei tanto, tanto, tanto, tanto, que eu virei motivo de piada dentro de casa de tanto chorar. (E, 5, C).

A chegada ao Brasil, segundo os estudantes, é um momento no qual deveria haver um infraestrutura de recepção, até que estivessem instalados e orientados com relação ao novo espaço. Para os estudantes dos PALOP, apesar de um estranhamento inicial por parte dos brasileiros em relação à maneira como falam português, essa é uma dificuldade de fácil superação, no entanto eles apontam dificuldades em relação a conhecimentos históricos, geográficos, culturais e à moeda brasileira.

Acho que deveria ter uma pessoa responsável para receber as pessoas e tentar instala-la onde der até elas terem condições de caminhar. Porque é menos mal na nossa condição, porque somos de país onde a língua oficial é portuguesa, também colonizados por Portugal. Beleza a gente não se perde, quanto a essa questão, mas quando você vem num país e você não conhece nada é complicado. Você sabe que é complicado. Tem conflito porque você não conhece nada daqui, não conhece a moeda, não conhece história, não conhece cultura, tal, tal. Você não sabe como se comportar primeiramente. Então você fica

meio aéreo perdido. Então tem essas questões são vários fatores que acabam não ajudando. (E, 2, C)

A exemplo da necessidade de uma estrutura de socialização, mostra-se o espanto dos estudantes em relação à homossexualidade. Provenientes de sociedades, segundo eles, mais conservadoras, a homossexualidade foi apontada como um das questões culturais sobre as quais gostariam de ter sido previamente informados.

Eu digo assim, tipo, no meu país muito conservador. Aqui é um país já mais liberal. As pessoas têm mais mente aberta e tal. A cultura é um pouco diferente nesse sentido. Tipo no meu país, quando eu cheguei aqui, encontrei um homem me paquerando num banheiro, ó o primeiro baque. É coisa que nunca tinha acontecido comigo antes. Fiquei sem saber como me comportar. Aquele homem lá no banheiro, não vou nem falar aqui, me assediando de um jeito. O que é isso? Você está me entendendo, é algo estranho para mim ainda. Então quando a gente vem de país diferente tem todo esse tipo de estranhamento. Então você acaba não sabendo como se comportar, se eu fosse homofóbico. Ainda bem que automaticamente eu sei me comportar com as pessoas e tal. Mas tem pessoas que não sabem, bem ainda não tem esse contato com o mundo lá fora. Então você não sabe como é que essa questão do homossexualismo no país. Então nessa questão eu fiquei assustado. Eu fui me desviando do cara de lá do banheiro até sair fora. Já imaginou se eu reagisse de outra forma e eu fosse preso. Eu não saberia porque estariam me prendendo. Então isso que eu estou falando e não só e você não está acostumado com certas posturas na sociedade. Até você se adequar. Fica meio complicado. (E, 2, C)

Para o estudante, o desconhecimento acerca de temas ainda complexos e censurados em algumas sociedades como a homossexualidade, poderia levá-lo a ser repreendido criminalmente sem saber as razões. Para ele, isto evidencia a necessidade de uma estrutura que lhes dê mais informações acerca de costumes, cultura e comportamento.

É interessante observar que a maioria dos estudantes tentaram, em algum momento, a transferência de curso. Ocorre que estes estudantes ingressaram nos cursos oferecidos e não nos que aspiravam, na esperança de fazerem a troca ao chegarem ao Brasil. A transferência de curso é previsto pelas diretrizes do PEC G, mas antes de fazer a troca o estudante precisa cursar um ano do curso para o qual foi destinado. Para que a transferência de curso seja realizada, é necessário que haja vagas no curso pretendido e ainda, a anuência da universidade. Neste contexto, a primeira aspiração é posta em segundo plano ante a possibilidade de uma formação profissional.

Em ambas as cidades Brasília e Cuiabá, havia no grupo de entrevistados estudantes que em determinado momento desejarem mudar para outro curso. Entretanto, nem todos foram bem sucedidos nesse intento. Como a decisão cabia à universidade da qual o aluno fazia parte, alguns estudantes do grupo não tiveram o pedido de mudança aprovado. É provável que uma das razões para a não autorização da mudança de curso tenha sido o fato de que alguns estudantes tentaram trocar de curso antes do prazo de um ano exigido pelo Protocolo 1998.

No processo de escolha e seleção nem sempre o curso e a cidade para onde iam eram os idealizados pelos estudantes. No momento da inscrição os estudantes tinham duas opções de curso e lugar para irem e ainda uma terceira opção aberta sobre o lugar. Para parte do grupo que veio à Cuiabá, ter esta cidade como destino final deu-se em decorrência da terceira opção que questionava “se havia interesse em vaga para o curso pretendido em outra cidade diferente da escolhida pelo estudante”, ao que responderam sim. Vieram para o que era, então, um lugar desconhecido. Mesmo para os estudantes que tiveram condições de buscar informações sobre a instituição e o lugar via internet, as cidades de Cuiabá e Brasília representaram uma surpresa. Percebe-se que os impactos, problemas, dificuldades e as perdas e ganhos não são diferentes para os estudantes que vieram a Cuiabá e Brasília e para aqueles que foram para outras cidades.

No trecho de entrevista abaixo, a estudante se refere as dificuldades e a necessidade de maior articulação em todos os âmbitos do PEC e de todas as instituições envolvidas. A percepção da estudante é que o programa precisa ser revisto em todos os sentidos e necessita disponibilizar ao estudante e às universidades maior suporte.

O que eu falo, a questão do nosso convênio precisa ser revisto em vários sentidos. Tanto com relação à instituição, tanto com relação às instituições afins ligadas ao convênio que são as universidades, o Itamarati, polícia federal e os nossos ministérios e a embaixada brasileira nos países. Porque muita das vezes o programa é tão solto, apesar de que muitas legislações dentro do programa precisa ser revista. Devido a situação atual do próprio Brasil. Dos nossos países também. Então o convênio já precisa ter uma revisão em vários sentidos. (E,7, C)

É possível dizer que, como instituição à qual estão mais próximos, a universidade é alvo das maiores reclamações em relação ao funcionamento do PEC G. Por outro lado observa-se que as mesmas instituições, as universidades, se encontram despreparadas para lidar com as demandas do estudante estrangeiro. Os estudantes

esperam apoio, orientação em questões como recepção e informações gerais na chegada e apontam a falta de vontade para atender e auxiliar e a falta de respaldo e acompanhamento durante permanência na Universidade. A falta de apoio e orientação é sentida não apenas nas instituições brasileiras, mas ainda nos países de origem. Os equívocos e desencontros de informação estão presentes não apenas nas universidades, mas em todo ciclo do PEC G. A falta de um suporte oficial é percebida como uma das dificuldades em todo o andamento do programa, uma vez que os estudantes também não recebem um serviço específico de apoio durante a permanência.

CAPÍTULO IV – SER AFRICANO NO BRASIL

4.1 Dificuldades com a Língua Portuguesa

Nas relações entre o Brasil e os países africanos, especialmente no campo da cooperação, os vínculos históricos, culturais e linguísticos são destacados como principais elementos de aproximação. Os países africanos de língua oficial portuguesa, designados PALOP, são os países do continente africano com os quais o Brasil mantém um relação mais estreita, uma relação em que, o idioma é apontado como o responsável por uma maior proximidade histórica cultural. Em consequência, declara-se uma natural aproximação entre o Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Tal como o Brasil, estes países foram colônias de Portugal e adotaram o português como idioma oficial após a independência.

Diante desse contexto, pressupõe-se que a língua comum favoreceria as relações entre estudantes africanos e brasileiros, bem como facilitaria a vida acadêmica. No entanto, a língua é mais um dos aspectos ao quais os estudantes, mesmo sendo de países de língua oficial portuguesa, necessitam adaptar-se ao chegar ao Brasil. Segundo Moraes e Silva (2011, p.3), a língua portuguesa, tal como se expressa no Brasil, representa um problema, uma vez que este é um dos principais indicadores da sua posição como estrangeiros. São frequentes as dificuldades com o uso da língua, de modo que alguns se sentem envergonhados por temerem repreensões de seus colegas e professores. A língua em comum é uma das motivações da escolha pelo Brasil, porém essa língua portuguesa falada pelos estudantes e pelos brasileiros evidencia situações dignas de nota.

Eu escolhi aqui por causa da língua portuguesa e eu achava também que como o Brasil é o segundo país no mundo com maior número de negros, eu achava que era o melhor para mim. (E, 1, B)

Nossa, Brasil é um país miscigenado. Então é um país que eu vou me sentir bem. Primeiro pela língua e segundo por ser um país que tem grande contingente de negro. (E, 7, C)

Percebe-se que tanto para o estudante de Brasília como para a estudante em Cuiabá a língua comum foi a razão da opção pelo Brasil. Escolher o Brasil como país de estudos por ser falante da língua portuguesa foi também uma das motivações apontadas pelos sujeitos pesquisados por Liberato(2012): “A língua portuguesa é apontada como motivo para a intensificação das relações entre Brasil e PALOP, que se traduz no aumento do envio de jovens estudantes para o Brasil”.

Ocorre que mesmo diante do discurso de aproximação e igualdade linguística, os diálogos entre africanos e brasileiros parecem, muitas vezes, diálogos entre falantes de língua semelhantes, mas não necessariamente a mesma língua. Para os estudantes, o português que falam é uma variação mais próxima ao de Portugal, muito diferente daquele falado no Brasil.

Eles achavam, porque a gente vem lá com português de Portugal que totalmente diferente do Brasil, que tanto escrita como fala é diferente.
(E, 11, C)

Numa situação imaginária descrita por Travaglia (2005), as variações entre a maneira como a língua portuguesa é falado por brasileiros e portugueses não prescindiriam de um intérprete em determinados momentos. As experiências dos estudantes dos PALOP indicam que casos semelhantes acontecem com eles nos primeiros tempos de Brasil.

Frequentemente os estudantes se deparam com brasileiros que desconhecem a existência de outros países que falam português que não Portugal e o Brasil. A resposta à pergunta “*Você não é daqui?*”, é seguida pela exclamação “*Você fala bem o português!*”. Em alguns caso os estudantes alegam que seus interlocutores desconheciam a existência dos países e sabiam menos ainda que havia outros países que têm o português como língua oficial. É pelo estudante, “*mas no meu país fala português também!*”, que os interlocutores são informados sobre a existência dos países Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau e, ainda, que estes são países falantes da língua portuguesa. Até mesmo países como Angola e Moçambique não são conhecidos como tendo o português como língua oficial. Mesmo a respeito de Moçambique, já chegaram a perguntar se era algum lugar do interior do Brasil (NGOMANE, 2010).

A surpresa dos brasileiros com o domínio da língua portuguesa por parte dos estudantes é comum. Porém, essa surpresa, quer, antes de mais nada, dizer “*você fala bem o português para um estrangeiro*”. Como dito acima, a maioria dos brasileiros não conhecem a existência desses países e sabem menos ainda que têm o português como língua oficial. É a partir deste ponto que os estudantes explicam suas origens e a condição de falantes de português. No entanto, é comum, logo que chegam, não serem compreendidos e nem compreenderem o que é dito.

Tiveram sim, porque eles falavam que eu falava tudo enrolado. Não entenderia nada, pega um portuga e coloca aqui. Vai falar que não entende nada, porque fala tudo rápido, carrega palavra e tudo e eles falaram. (E, 11, C)

Quando eu falava ninguém entendia. Por que o meu sotaque era totalmente diferente. Hoje eu vi que eu mudei bastante. Mas quando eu falava. Eu tinha muita coisa, por exemplo. Eu quando eu cheguei a Fortaleza eu fui pegar ônibus. Eu não sabia que era ônibus. Eu falava autocarro. Lá no meu país, fila é bicha. Bicha igual Portugal. Então cheguei e falei, “onde é a bicha para pegar autocarro”. Todo mundo começou a rir de mim, entendeu. Foi o maior mico que eu passei na minha vida.(E, 12, C)

Os depoimentos acima sinalizam os possíveis impasses com a língua na fase de adaptação. Segundo uma das estudantes de Brasília-DF “*não entendia nada nos primeiros dias no Brasil*”. Essas situações resultam numa adesão ao modo de falar português brasileiro com o decorrer do tempo, conforme aponta a fala da estudante abaixo.

Não, foi decorrente de uma mudança. Por exemplo, você já se sente mal, porque quando você fala assim, a pessoa não entende. Tem que repetir da forma que o brasileiro fala. Tudo, por exemplo, eu diria "vais comigo" "vais partir" eu diria isso a você, usa a segunda pessoa. Eu vou falando e a gente usava "pssoa" meio rápido e acaba que matando, você não entende que eu estou referindo a pessoas. Então de tanto falar e a pessoa te olhar e falar "anh?!?!!?". Você tem que repetir da forma brasileira, você acaba mudando o seu sotaque.(E, 7, C)

Na condição dos estudantes, a língua (fala) é um marcador da origem. É a língua - que, sendo a mesma, parece outra - que os identifica como estrangeiros, ou seja, é na maneira como falam português que são identificados como estrangeiros. Para Rajagopalan (1998, p. 41) “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela”. No contexto dos estudantes africanos no Brasil, mais que do que o elemento que trabalha a construção da identidade, a língua os define como forasteiros, como aqueles que são de fora. É o que ocorre com os estudantes nas situações relatadas abaixo.

Pessoa já chega e fala para você “Você fala diferente”. “Você não é daqui, você fala diferente”. (E, 10, C)

*Primeira coisa que a pessoa já chega quando eu recebo ele "Você não é brasileiro?" Muitos perguntam “você é português? Você é cubano? Você é colombiano? Você é de onde?”
Então só o fato de você falar um português, muitas pessoas já sabem. Por exemplo, Muitas pessoas acham "somos haitianos". Então só o*

fato de falar esse nosso português que é diferente português do Brasil já desperta a atenção de alguém. Ele já quer saber de onde é que você é, como é que. Quanto tempo você mora no Brasil? Que você veio fazer. Já é um, você já consegue integrar com as pessoas. Tem lá suas vantagens. (E, 6, C)

Dessa forma a língua desponta como um marcador de pertencimento e não pertencimento e ainda pode significar inclusão ou exclusão. Diferentemente da maioria dos brasileiros que falam apenas o português, os estudantes falam mais de uma língua porque, além do português, dominam o crioulo do país de origem e a língua da própria etnia. Moraes e Santos (2011) apontam que os estudantes africanos são provenientes de uma diversidade linguística incomum ao cotidiano brasileiro. As autoras afirmam que:

Embora oriundos de países em que o português é o idioma oficial do Estado, para muitos desses alunos a utilização dessa língua estava restrita a situações de estabelecimento de relações burocráticas com a administração pública em espaços como escolas, embaixadas, órgãos do governo. Como para aqueles oriundos de Cabo Verde e de Guiné-Bissau, toda a comunicação em seu cotidiano familiar e de amizades era feita em crioulo. Por outro lado, os estudantes angolanos, moçambicanos e são-tomenses afirmam que, mesmo em contextos familiares, a língua portuguesa é a mais utilizada. Alguns dos estudantes de todas essas nacionalidades conhecem outras línguas de seus países, principalmente pela convivência com pessoas mais velhas da família, como avós e tios, mas dificilmente conversavam fluentemente e frequentemente através delas. Importante ressaltar que a grande maioria das pessoas ouvidas na pesquisa morava nas capitais de seus países antes da vinda para o Brasil, cidades onde a língua oficial é mais difundida. Enquanto alunos de Cabo Verde e Guiné-Bissau estão sempre conversando entre si em crioulo na universidade, aqueles vindos de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe o fazem em português. No contexto da pesquisa, as línguas faladas entre os estudantes são instrumentos de identificação e diferenciação: 1) na relação entre eles próprios; 2) na relação entre eles e os estudantes brasileiros; e, por fim 3) na interação entre eles e os colegas não-brasileiros de outras nacionalidades. (MORAIS, SANTOS, 2011, p.3)

A convivência com outros africanos de diferentes nacionalidades propicia o aprendizado do crioulo falado nos diferentes países. Assim, as conversas nas situações em que estão presentes brasileiros e africanos acontecem em mais de uma língua. Os estudantes comumente falam português com a pessoa brasileira, crioulo com aqueles que têm esse domínio e falam a língua do grupo étnico, caso estejam presente pessoas da mesma etnia.

E a gente também, outra coisa, quando a gente tiver só entre nós a gente não fala português, a gente só fala crioulo, entendeu. Ai também tem essa característica a gente no shopping o a gente vai chegar bola, a gente só se xinga, a gente só briga em crioulo.(E, 6, C)

Por essa perspectiva, a partir de Jacob L. Mey (1998, p. 70), é possível relacionar a língua como indicador da origem, “Um dos principais fatores que estabelecem essa identidade étnica é a língua” (Mey, 1998, p.70). Como estudantes PALOP, a língua indica a origem e o não pertencimento e aponta-os como sendo de outro país, outro local. A pronúncia e o sotaque dissemelhante oferecem a resposta ao que o olhar perguntou, pois o questionamento, ou até mesmo a certeza na formulação da pergunta, ocorrem logo após a aproximação. Isto indica que somente ao iniciar a falar é que os interlocutores dos estudantes se certificam se eles realmente não são brasileiros.

Mey (1998, p. 71) aponta a língua como um fator decisivo na determinação da identidade de um indivíduo e afirma ainda que, em algumas situações, não é a língua como um todo que é valorizada como identificador, mas tão somente a pronúncia.

Ai eu vou falando e a gente usava "pssoa" meio rápido e acaba que matando, você não entende que eu estou referindo a pessoas.(E, 7, C)

Geertz (1978, p.11^{apud} Gusmão, 2013, p. 9) afirma: o que uma pessoa é depende de onde ela está e com quem, depende de quem é e no que acredita ser inseparável dela. Depende da sua relação com outras pessoas, da posição que ocupa, da história que partilham em comum, depende do espaço em que está e vive. É desde esse conjunto de fatos que emite sua fala e compreensão de mundo. Sua fala supõe a presença do outro – pessoa, coletividade, instituição. É o caso das situações vividas pelos estudantes: nominalmente os seus países e o Brasil têm em comum a língua portuguesa, porém, as experiências de socialização exigem adaptações no falar. É a língua portuguesa que, sendo a mesma, na prática é outra.

Travaglia (2005, p. 42-43) explica como uma mesma língua pode ter variações. Primeiro decorrentes das influências que cada região sofreu durante sua formação; segundo, porque os falantes de uma dada região constituem uma comunidade linguística geograficamente limitada, em função de estarem polarizadas em termos políticos e/ou econômicos e/ou culturais de desenvolverem, então, um comportamento linguístico comum que os identifica e os distingue. Essa variação na língua é o que cria estranhamentos e algumas complicações nos primeiros tempos de adaptação a um lugar, como o apontado pela estudante no depoimento abaixo.

Mas, a outra dificuldade que eu vi, que eu sei que é bem comum dos estudantes. Que é a questão de, que é a questão da própria língua. A nossa forma verbal, a nossa forma de redação é totalmente diferente com a vossa. Você vê que isso não é só no estado para quem está aqui em Cuiabá, você vai para os outros estados, tem alguns vídeos de umas. Assim, falando dessa questão que é uma dificuldade de todos os PALOPS. São países da língua oficial portuguesa lá em África, mas que tiveram essa dificuldade aqui no Brasil, com relação a língua. Apesar de ser Língua Portuguesa o português do Brasil com o português de Portugal que a gente aprendeu tem muitas diferenças, é muito sentido.(E, 7, C)

Segundo indica Mey (1998), não necessariamente a língua toda confere as situações de embate, mas aspectos como a pronúncia, o modo de falar, o sotaque e algumas palavras do vocabulário propiciam situações de embate. São esses os elementos apontados que confirmam a percepção sobre o estudante como “aquele que é de fora”, assim como são estes os aspectos que exigem adaptação para serem compreendidos e interagirem, se socializarem e criarem novos laços.

Primeiramente a percepção como estrangeiro vem pelo olhar, mas a confirmação se o outro é ou não brasileiro se dá através da fala. É a língua propriamente dita, ou melhor, é especificamente a fala do indivíduo que é enfatizada, é o modo de falar que o revela como pertencente ou não pertencente ao local, grupo (MEY, 1998, p71).

É, eu quando passava na rua e começava a falar com os meninos que fosse em português eles pensavam que eu era brasileiro. Eu tinha que falar em crioulo para eles poderem acreditar que eu era africano, falava com os meninos na minha língua. (...) quando eu falo muito tem coisa que as vezes " Eu notei uma fala meio estranha". "Por que, que você fala melhor do que os outros". (E, 2, C)

Apontada até o momento como o indício do não pertencimento, na situação do estudante acima, a língua indicou o seu oposto, o pertencimento. É através da língua que, ao mesmo tempo em que é identificado como sendo não brasileiro, esta o integra ao grupo de estudantes e por meio dela que ele comprova sua filiação. Em Hirsch (2007), falar era uma estratégia distintiva dos estudantes: visto como brasileiro o estudante afirma que só recebia a devida atenção a partir do momento em que, por sua fala e sotaque, identificava-se como estrangeiro. O sotaque e o distinto modo de falar eram os elementos que lhe atenuavam a experiência negativa da discriminação.

Como parte fundamental das experiências dos estudantes de convênio africanos, sendo um dos principais elementos na socialização, mais que traduzir, exteriorizar pensamentos e transmitir informações, a língua permite realizar ações, agir e atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Travaglia (2005, p.44) afirma que a língua identifica e distingue.

“Ah, você fala diferente”. “Eu falo diferente sim, porque eu falo português, só que eu não falo brasileiro”. “Ué, mas brasileiro, não fala português?”.

Pessoa já chega, já fala “que você fala diferente”. “Ó você tem um sotaque diferente”. “Eu não falo brasileiro, mas eu falo português”. Seja claro. Se pessoa chega e fala, “aí você tem sotaque. Você é donde?”.

Ai, sim. Não eu falo, porque tem sotaque. Você explica melhor. Pessoa já chega e fala pAra você “Você fala diferente”. “Você não é daqui, você fala diferente”.

“Sim, eu falo diferente, porque eu falo português de Portugal. Eu não falo brasileiro.”

Aí isso que dói com eles. Quando eu falo assim.

É, porque eu sou assim, se pessoa chega e fala. “Você fala diferente”.

Sim eu falo diferente, porque eu não falo brasileiro.(E, 10, C)

Na situação supracitada, conforme Mey (1998) e Travaglia (2005), é a língua, o modo como é pronunciada e a fala que identificam a estudante como estrangeira para o interlocutor. Ao mesmo tempo em que, no diálogo, as duas variantes da língua portuguesa são separadas como se fossem duas línguas diferentes, as diferenças entre a língua usada em um lugar e em outro, no caso em questão, Brasil e países africanos, não são grandes o bastante para que, tal como no diálogo, sejam entendidas como línguas distintas. Entretanto, como os falantes partem dos contextos social, histórico e ideológico, a estudante aciona um suposto complexo brasileiro no qual qualquer coisa que tenha como origem um país europeu é vista como supostamente melhor. Nesse diálogo, o embate político entre as duas variantes da língua portuguesa do Brasil e de Portugal é posto em questão como uma estratégia defensiva diante da quase acusação *“Você fala diferente. Você não é daqui”*. A referência ao português como mais próximo ao falado em Portugal parece ser acionada por talvez ser percebido como algo que incomoda os brasileiros. Nesse caso, Travaglia (2005, p.23) explica que: “os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com as formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais” (TRAVAGLIA, p. 23).

Na universidade, as variações entre a forma de expressão da língua portuguesa dos estudantes africanos e aquela à qual os brasileiros estão acostumados ocasionou ainda outros embates, sendo uma das primeiras dificuldades a serem superadas no âmbito acadêmico. Segundo um dos estudantes, a razão alegada por parte do professor para uma avaliação sempre abaixo do esperado, era não compreender bem o que era dito.

Tinha um professor que eu apresentava trabalho, nosso português sotaque diferente. Sotaque diferente, é diferente mesmo, até hoje eu não mudei, não vou mudar, vou continuar com meu sotaque. Eu apresentava trabalho, professor falava "trabalho tá bom, mas como eu não entendi muito bem, 8". "como eu não entendi muito bem 7". Meus colegas passaram a falar "não professor o trabalho tá bom, todo mundo entendeu, só você que não entendeu". Isso ali foi no primeiro semestre. Ele foi professor só no primeiro semestre. Depois nunca mais foi meu professor. No mesmo semestre fiz outra apresentação com outro professor. Depois da apresentação perguntei para ele "Você entendeu?", " Não, entendi, beleza!", "Porque tem um professor sempre me da nota baixa porque eu , ele não entendi minha apresentação", "Não, nada a ver. Você apresenta igual todo mundo". Não sei se era desculpa dele ou não.(E, 5, C)

Na situação do estudante, a fala, o sotaque e a maneira como se expressava eram apontados como o motivo que o impedia de ser plenamente compreendido pelo professor e de, conseqüentemente, obter um melhor avaliação. Todavia, como aponta o estudante, para outro professor, as diferenças na entonação não representavam problemas para a compreensão. É corriqueiro para o grupo de estudantes em suas relações com os brasileiros, dividirem-nos entre aqueles que falam melhor e os que não falam tão bem assim a língua portuguesa. Contudo, a variação é mínima. O que é possível dizer é que ninguém fala melhor ou pior. Ocorre que alguns estudantes aprenderam a falar em crioulo antes de falarem português. Nessas interações, a língua portuguesa “constitui assim um elemento complexificador da estruturação identitária uma vez que, para muitos deles, o português não é língua materna e foi noutra língua que começaram a existir e que adquiriram a sua primeira identidade” (Costa,2008,p.8 *apud* Moraes, Santos, 2011,p.3). Talvez essa seja a razão para uma mínima variação. Isto explica as pequenas diferenças em como falam.

A questão de como se fala ou não português também é banal, porém há a insistência numa hierarquização quando se aponta uns e outros como melhores falantes ou não. Certo é que toda pessoa, ao aprender outra língua, terá uma pronúncia diferente

daquele que a fala como língua materna. A outra distinção feita a respeito do modo como os estudantes africanos falam português, algumas vezes alvo de observação, crítica e incompreensão por parte dos brasileiros, está no fato de o português deles (assim eles dizem), mesmo depois de mais de seis anos no Brasil, trazer resquícios do português de Portugal. Tendo aprendido a ler e a escrever antes do acordo ortográfico da língua portuguesa proposto em 2009, que prevê a extinção do uso da letra “c” em palavras como “acto, facto, objecto”, estes estudantes adequaram-se à pronúncia brasileira, porém, as diferenciações ainda são perceptíveis em relação ao modo como falavam português quando de sua chegada ao Brasil. Similarmente, a escrita ortográfica, também diferente, foi a causa de alguns maus resultados em avaliações de língua portuguesa, situação que perdurou até a compreensão, por parte dos professores, das diferenças na escrita do português do Brasil e dos PALOP.

Aqui em Cuiabá, eu não sofri esse preconceito, porque tem aquela rivalidade de alunos de turma no início do ano. Porque somos duas estrangeiras e mais uma menina de São Tomé. Eles achavam, porque a gente vem lá com português de Portugal que totalmente diferente do Brasil, que tanto escrita como fala é diferente. E sempre a gente tirava erros em português, a gente escrevia actividade, objectivos, contactos, óptimos. A gente tirava nota baixa no português. Porque as vezes você estava esquecendo você coloca.

(...)

Descontavam. A minha professora descontou a nota, não só a minha como dos meus colegas também. Gente tira, agora vem primeira prova foi de português, eu inclusive tirei quatro, a outra menina tirou 4, 8. (E, 11, C)

Para uma das alunas, o avanço só foi possível quando passou a ser avaliada como falante do português de Portugal. Os estudantes permanecem entre dois mundos linguísticos, pois quando falam com aqueles que são daqui, falam como os daqui e quando falam com os parentes e familiares do país de origem, precisam se adequar ao modo de falar de lá. Tal como os sujeitos desta pesquisa, os estudantes pesquisados por Morais e Santos (2011) relataram a falta de tolerância de muitos docentes com suas dificuldades linguísticas. Tais situações evidenciam que as universidades brasileiras não estão preparadas e não preparam seus professores para receber estudantes estrangeiros, independentemente de sua origem.

A língua portuguesa figura como um campo de obstáculos também para os estudantes dos países africanos na cidade de Goiânia, conforme Souza (2014). De acordo com a autora, a língua estaria no campo das principais dificuldades encontradas

na convivência diária em sala de aula. Os alunos enfrentariam problemas de compreensão e interpretação. Para a autora, a língua também vem a ser um dos mais importantes meios de identidade. Analisada do ponto de vista das relações de poder, a língua não é apenas um instrumento, mas exerce várias funções de comunicação e transmissão do real. A língua é um recurso e uma vantagem e, por consequência, está no centro de relações que são marcadas pelo poder. Uma vez que a permanência do crioulo, língua falada em Guiné-Bissau e Cabo Verde, é encarada com estranheza e até inconformidade por muitos/as brasileiros/as (Souza 2014, p.137). A língua portuguesa, neste contexto, teria a função de unificar, centralizar e homogeneizar os diferentes processos históricos vivenciados. A diferença linguística entre brasileiros e os estudantes dos diferentes países africanos, pode ser percebida como produto da resistência.

4.2 África: diferentes versões de uma história única

No cotidiano das relações com os brasileiros, os estudantes-convênio africanos se deparam com situações que se alternam entre um conhecimento estigmatizado e estereotipado ou o completo desconhecimento sobre a África. A partir disso, é possível afirmar que parte da relação com os brasileiros é marcada pelo imaginário social negativo a respeito da África, visto que as perguntas feitas por brasileiros aos estudantes africanos, muitas vezes, fundamentam-se em imagens negativas sobre aquele continente. Geralmente, o que é dito neste contexto indica a existência de estereótipos e preconceitos sobre o continente africano, assim como evidencia a ideia de uma homogeneidade incompatível com a realidade. Como consequência, essa única forma de perceber a África se traduz numa forma, de ver aqueles que são africanos, uma forma patentemente negativa.

As referências aos estudantes muitas vezes se alternam entre a mistificação, a mitificação e exotismo. O que se ouve sobre os estudantes nos distancia deles, pois nos leva a imaginá-los como muito diferentes. Por vezes, deu-se a impressão que se lançaram a essa travessia ávidos para escapar “do atraso”, de algum lugar “esquecido” no tempo e “abandonado pelo progresso”. Foi comum ouvir que, para vir ao Brasil, “eles assinam qualquer coisa”. Contudo, ao contrário do que pressupõe a afirmação, eles não são diferentes de outras pessoas, não estão fugindo e nem estão ávidos por nada, ou

pelo menos, nada além do que seja comum a pessoas da mesma faixa etária, em contextos similares. Os discursos sobre eles construíam uma imagem de “coitados”, que em nada corresponde à realidade de quem eram e de quem são, em ambas as cidades.

Tal percepção se aproxima ao que Todorov (2003) relaciona com a descoberta que o eu faz do outro.

Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão lá e eu estou só aqui, pode realmente separá-los e distingui-los de mim. Posso conceber os outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo indivíduo, como o Outro, outro ou outrem em relação a mim. Ou então como um grupo social concreto ao qual nós não pertencemos (TODOROV, 2003, p.3).

No que se ouviu sobre os estudantes é possível relacionar a uma tendência a não percebê-los como um “eu” e um “sujeito como eu”. Prevalece o ponto de vista que os separa e distingue, como grupo social a qual não pertencemos.

A partir de Muller (et...al, 2009, p.34) é possível afirmar que a construção do imaginário social brasileiro é marcada por uma perspectiva que ora silencia completamente sobre a África e os africanos e ora os percebe como sinônimos do atraso e da barbárie. No Brasil, no campo intelectual, o interesse pela África se construiu apenas na medida em que ela contribuiu para a formação do país. A realidade sociocultural do continente africano só interessou aos principais personagens de nossa história intelectual quando tal realidade os ajudava a compreender o que chamavam de uma “África brasileira” (VILHENA, 1997, p. 128).

Comumente, as referências ao continente africano se alternam em perspectivas paradoxais. No contexto escolar, quando se discutem relações raciais e no discurso oficial de aproximação no âmbito das relações internacionais, a África é tida como uma das principais matrizes culturais da sociedade brasileira e de acordo com estes discursos, partilhamos uma identidade comum. Em contrapartida, para a maioria dos brasileiros, África, refere-se apenas ao lugar de onde vieram homens e mulheres que foram escravizados.

Se, por um lado, no plano das relações internacionais a aproximação brasileira do continente africano é justificada por vínculos históricos, culturais e linguísticos (Puente, 2010, p.115), por outro, a prática das relações cotidianas, especialmente dos estudantes-convênio africanos com os brasileiros, é marcada pela desinformação sobre

este imenso continente. A maioria dos brasileiros pensa na África como um país e sequer sabe que cinco dos países africanos têm o português como língua oficial.

Adichie (2009), Silva (2012) e Saraiva (2012) remontam à antiguidade o modo de narrar a África pelo crivo ocidental, numa perspectiva que fez do continente africano uma combinação entre o fantástico, o selvagem, o exótico e o fascinante, ou a própria concentração das tragédias humanas. Segundo Adichie (2009), o Ocidente é marcado por uma longa tradição de contar histórias sobre a África. Uma única história de catástrofes, que muitas vezes se origina a partir de imagens populares, como um lugar de lindas paisagens, lindos animais e pessoas incompreensíveis, lutando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e AIDS, incapazes de falar por elas mesmas e esperando serem salvas por um estrangeiro branco e gentil. Nessa tradição de contar uma única história sobre o continente africano, referindo-se, principalmente à África subsaariana, surge um lugar a respeito do qual se construiu um imaginário negativo, de diferenças, de escuridão [...] (ADICHIE, 2009).

Silva (2012) aponta os séculos XVII e XVIII como o período em que tem início a difusão e consolidação da imagem da África como um continente misterioso e cheio de segredos, cada vez mais perversamente imperfeito. Afirma o autor que (Silva apud Freitas, 2015) a África foi objeto de um persistente fascínio, bem como de mitos e estereótipos cultivados ao longo dos séculos por parte do mundo ocidental. Contudo, muitos dos mitos já não têm mais credibilidade, embora espelhem uma ignorância ocidental sobre a África que continua a existir. Estereótipos persistem e se modificam no tempo, vão assumindo novas formas, mas se manifestam sempre, sendo utilizados por aqueles que adotam a postura de quem se considera melhor, mais racional; de quem vê o outro num estágio inferior ao seu (SILVA apud FREITAS, 2015).

Nas entrevistas realizadas em Cuiabá-MT e Brasília-DF, os estudantes apontaram a insistência de uma percepção dos brasileiros que dialoga com a apontada pelos autores supracitados. A natureza das perguntas sobre a África e a maneira como muitas pessoas se referem a esta parte do planeta, são uma fonte contínua de irritação para os estudantes. Nas falas abaixo, a permanência no Brasil é apontada como uma dádiva por brasileiros. As “piadas” indicam uma única percepção sobre a África e sobre o africano, relacionada à fome. Consequentemente, a natureza pejorativa dos comentários, decorrente de uma percepção distorcida, provoca stress emocional nos estudantes.

A única coisa que me irrita às vezes essas perguntas sobre a África, “aí que bom que você veio para cá”. “E que bom que você veio para cá, não é? Aqui é melhor, não é?”. A pessoa já afirmando “melhor”. (E, 7, C)

Eles faziam piada com o sotaque e também fazia piada com o continente, com o meu continente que a gente tem fome, morre o que. Quando chegava, alguém convidava você não queria comida. “come!”. Falava “você não come”. Alguém comia comida e chegava e falava vem comer é melhor aproveitar porque lá na África não tem. Não tem comida. Então, essas coisas que irritam demais é um tipo de piada que pessoas. (E, 1, B)

Segundo Mungoi (2006, p.126), em entrevistas realizadas com estudantes universitários brasileiros sobre sua convivência com estudantes africanos na cidade de Porto Alegre - RS, pôde-se perceber que o conhecimento sobre a África era bastante restrito. Para todos os entrevistados, a imagem do continente africano não se distancia da que é disseminada pelos meios de comunicação, em particular, a televisão, nos quais o continente africano e os africanos são associados ao sofrimento, pobreza, guerra, fome, selva e HIV etc. Conforme a autora, muitos entrevistados apontaram que a imprensa brasileira desempenha um papel central na consolidação da imagem estereotipada do continente africano e dos africanos em geral, através da veiculação de notícias e imagens relacionadas com catástrofes, epidemias, guerras, doenças e exotismo (MUNGOI, 2006, p. 131).

Soares (et...ali, 2009, p. 2), em pesquisa realizada sobre a África como objeto de notícia em jornais brasileiros, afirmam que a África é representada na mídia, em primeiro lugar, apenas como uma denominação geográfica, um continente homogêneo, “A África”, dando-se pouca atenção às especificidades étnicas, sociais, culturais e políticas dos seus países ou ainda, como se essas especificidades não existissem. Os depoimentos abaixo apontam uma percepção da África, pelos brasileiros, similar àquela da mídia. A fala da estudante acerca do que é falado sobre seu continente de origem, indica que, também para as pessoas, tal como a mídia mostra, a África é um todo indistinto de fome, pobreza e miséria.

Porque na verdade as pessoas pensam que somos um estado. Eles não sabem que a África é um continente. Ele pensa na África é um país só. Então o que eles veem na televisão, que televisão mostra aquela coisa de pobreza guerra, pega isso como se fosse África em geral. (E, 1, B)

E as pessoas acham que África é um país. Isso que eu acho engraçado, na universidade as pessoas não sabem que África é um continente. Bastante me perguntaram isso. Eles querem saber como é a realidade, aquela visão, aquelas coisa. Quando reclamo do calor, eles falam, “como assim, você está na África”, “África é bem mais quente”. Quando eu falo que meu país não é, eles acham que eu estou brincando. Que é mais quente que aqui. (E, 12, C)

Segundo os autores, há a predominância de duas imagens mais recorrentes sobre a África, uma como lugar de exotismo cultural e a outra da fome, miséria e das estatísticas trágicas, aspectos que dificilmente podem ser considerados como positivos. Quando os países africanos são apresentados no noticiário brasileiro, isso se dá de maneira reducionista e simplificada (SOARES et... ali, p. 2). As imagens predominantes, citadas pelos autores como recorrentes na mídia, emergem no diálogo dos brasileiros com os estudantes, conforme abaixo.

Não, engraçado, cheguei. Não pode falar isso! Quando eu cheguei eles perguntaram: “na África vocês comem carne”. Eu falei “como assim?”. (E, 12, C)

Então o que eles veem na televisão, que televisão mostra aquela coisa de pobreza guerra, pega isso como se fosse África em Geral . Pessoa fala “ah vocês comiam pedra lá, agora você está”, por exemplo. (E, 1, B)

Para Soares (et...ali, 2009, p.2), compartilhar tal imagem da África é, em primeiro lugar, permitir a conclusão de que os povos africanos e seus descendentes no Brasil não teriam qualquer contribuição relevante a dar ao mundo ou à nossa sociedade. Essa imagem mencionada pelos autores possivelmente influencia a maneira como os estudantes são percebidos. É comum os estudantes se depararem com percepções generalizantes nas quais o seu continente desponta como um todo homogêneo, destituído da imensa singularidade e diversidade que lhe é característico, como se fosse um único lugar. Como exemplo disso, um dos estudantes reporta que as pessoas com as quais dialogavam os percebiam como sendo de um país onde não tinha alimentos. No segundo depoimento, o interlocutor da estudante sequer fazia distinção entre Angola e Guiné Bissau. No terceiro depoimento, a situação na qual o interlocutor desconhece a África como continente e a percebe apenas como um lugar pobre, miserável e faminto se repete. Tais percepções surpreendem os estudantes, uma vez que vivem em condições muito diferentes daquelas às quais são associados. As pessoas não os

percebem como portadores de uma condição social razoável, mesmo diante do fato de eles poderem viajar para outro país para estudar.

Eles pensam que nós somos um estado. Eles não sabem que a África é um continente. Eles pensam a África é um país só. Então o que eles veem na televisão, que televisão mostra aquela coisa de pobreza guerra, pegam isso como se fosse África em Geral. Pessoa fala "ah vocês comiam pedra lá, agora você está", por exemplo, eu fui fazer academia pessoal fala. Pessoal fala, olha só como é que está, chegou aqui magro, agora tá com. Esse tipo que pessoas têm com você. (E, 1, B)

Depois que eu cheguei aqui, com as perguntas das colegas, às vezes na universidade, que eu comecei a associar as coisas. A visão que às vezes a gente tem de um determinado país, e da raça. Por que assim quando chegamos, quando cheguei aqui eu era angolana. Às vezes na rua as pessoas perguntam "você é angolana?" "Não, eu sou guineense". Eles só conheciam Angola. Angola é capital da África. África é um país, não um continente. Então, às vezes quando você vai explicar que não é isso que eles estão pensando, parece que eles sabem mais que você. (E, 9, C)

Que às vezes na rua você passa ali a pessoa te para a te pergunta, faz um a pergunta que você vê que não tem nem sentido. Primeira coisa que eles perguntam é coisa que a mídia mostra. "Ah ontem eu vi no seu país, esta sofrendo muito, muita fome, muita miséria". Eu pergunto, porque eles já falam país, não falam continente. Que eles falam qualquer que é África. África é continente, não país. Primeira coisa, sou da Guiné Bissau. O que a mídia mostra não falo que não é uma coisa real, mas só que não pode ser generalizado. (E, 4, C)

É possível que as percepções generalizantes, nas quais a África é vista como um todo homogêneo destituído da imensa singularidade e diversidade, como se fosse um único lugar, sejam uma das razões pelas quais os estudantes, que antes se percebiam a partir da cidade, país ou etnia de origem, passam a se autodeclararem indistintamente como “africanos”. Apesar de serem, tal como todas as pessoas da contemporaneidade, dotados de múltiplas identidades (APPIAH, 1997), no contexto de inserção e permanência no Brasil, passa a valer a identidade continental, identidade segundo a qual os estudantes se definem e são definidos, unicamente, como africanos. Contudo, “africanos” pode, em determinados momentos, adquirir uma conotação pejorativa e estigmatizante (SUBUHANA, 2005). Para Gusmão (2012) “africanos” é uma categoria genérica, desprovida de especificidade. Contudo, tal categoria genérica e indistinta se refere a grupos que conformam coletividades, no sentido de um grupamento de indivíduos que possuem a mesma procedência, já que nascidos na África, porém de diversos contextos nacionais, étnicos e tribais (BAUNGARTEN, 2004 apud GUSMÃO,

2012). Todavia, a inclusão na categoria africana não é aceita passivamente pelos estudantes. Ver-se e sentir-se como africano é algo que é incorporado no Brasil (HIRSCH, 2007), mas não para todos.

Engraçado que já discuti com uma menina que ela me chamava de africano. É claro que sou africano mesmo. No início eu deixava, agora eu não deixo qualquer alguém falar. Falo, “não sou africano, sou angolano”. “Mas como você não é africano” Você é angolano”. Eu replico a pergunta “você é americano?” Eles falam,” não, sou brasileiro”. Eu falo, “eu sou angolano, no passaporte, nos meus documentos em nenhum lugar você vai ver africano”. Todos são angolano, angolano, angolano. Minha nacionalidade é angolana. Então que nem você, você não é americano, latino. Você não identifica pelo continente. Você se identifica pelo seu país. Então muitas pessoas, o fato das pessoas chamarem de africano. As pessoas pensam que a África é um país é como se fosse uma nacionalidade que a gente possui.(E, 6, B)

As entrevistas nos permitem afirmar que, tal como aponta Appiah (1997), ser africano é “um dentre muitos outros modelos destacados de ser”. O autor afirma que:

[...]cada um de nós, pertence a um grupo com costumes próprios. Admitir que a África, sob esses aspectos, possa ser uma identidade utilizável é não esquecer que todos pertencemos a comunidades diversificadas, com seus costumes locais [...]. “Africano” certamente pode ser uma insígnia vital e capacitadora; mas, num mundo de sexos, etnicidades, classes e línguas, de idades, famílias, profissões, religiões e nações, mal chega a surpreender que haja ocasiões em que ela não é o rótulo de que precisamos (APPIAH, 1997, p. 251).

Os estudantes são, tal como a descrição de Appiah (1997), heterogêneos, apesar de não serem percebidos como tal. Diante dos percursos e processos vivenciados é provável que sejam portadores de uma hibridez cultural (RUSHDIE, 1994).

Nas cidades de Cuiabá e Brasília, outro elemento a partir do qual os estudantes passaram a ser agrupados indistintamente foi a cor da pele. Desde o afluxo de haitianos no Brasil, tornaram-se corriqueiras as situações nas quais são confundidos com os imigrantes. Segundo a percepção dos estudantes, o fato de serem todos “pretos” faz com que sejam vistos indistintamente como se fossem os mesmos, oriundos de um único local.

Não alguns acham assim, por exemplo. Eles entendem, mas acho que não é culpa deles. Eles entendem que África é um país. Você tenta, às vezes você tenta explicar e ele teima ainda, entendeu. Você tenta

falar, não, tem alguns que teimam. Você tenta falar para eles: “não, eu sou de Guiné”, “mas, não é a mesma coisa?”. Eles falam dos haitianos. “Você é haitiano?”, “Não, sou de África ou eu sou de Guiné”. “Não é a mesma coisa?”. Não é a mesma coisa, entendeu. Então, é falta de conhecimento, entendeu. Os caras. E teimam ainda e você tentando explicar, o cara teima. Ele o quê, porque você é preto. Então, significa todos pretos são a mesma coisa. “Não são do mesmo país? Não”. Quando, por exemplo, vocês aqui da América, Estados Unidos, Brasil ou Argentina. Às vezes, eu falo, você “Brasil com Argentina é mesma coisa?”. Fala, “não”. Pergunto assim: “Você é argentino?” O cara já pula fora. Falo, “viu, é a mesma coisa, entendeu?”. Você, pergunta o cara. “Você haitiano”, “não, sou africano”. “Mas não é a mesma coisa?”. “Não, haitianos são americanos”. A maioria não sabe. Não, você fala. Já respondem, “não é a mesma coisa?!”. (E, 1, C)

A origem africana certamente é um diferencial nas relações sociais, principalmente quando nos referimos ao que se fala e se pensa sobre o africano, a imagem construída e disseminada. Porém, a cor da pele aparece como um elemento agrupador. O que se pode afirmar a partir disso é que, ora os estudantes são vistos porque são africanos, ora porque são negros. Tanto em Brasília quanto em Cuiabá, a cor da pele faz com que muitos estudantes sejam imediatamente vistos como haitianos, o que demonstra a fragilidades dos conhecimentos brasileiros sobre o “Sul” do mundo. Segundo os estudantes, é comum as pessoas não distinguirem a diferença entre a África, um continente, e o Haiti, um país. Numa situação de sala de aula em Brasília, um estudante guineense ouviu a seguinte referência: “esses haitianos da África”:

Muitas das vezes hoje ainda acontece isso. Você sai na rua “Oi, você é haitiana?”. Falo, “não”, a pessoa já chega e fala para você “você é haitiana?”, “Não, eu sou guineense”, “Mas é lá perto”, “Não, o Haiti está na América. O Haiti é mais perto do Brasil do que da Guiné. O Haiti está no continente americano. Guiné Bissau está no continente africano”, “É um pouco longe ou é a mesma coisa?”. Você percebe o quanto é a ignorância, o quanto é o distanciamento desse olhar, por que o Brasil, Paraguai, Bolívia é a mesma coisa? “Está pertinho?”. “o Haiti está na América Central, quer dizer, faz parte do continente onde o Brasil se localiza”. A pessoa ainda te fala “mas, é perto não é?”. Por quê? A ignorância de muitos, eles ligam a cor, porque eu sou negra, o haitiano é negro é a mesma coisa. (E, 7, C)

Na maior parte do tempo, os estudantes foram obrigados a lidar com uma percepção indistinta sobre eles mesmos como africanos, ou seja, pela origem continental, que na percepção de seus interlocutores, é um país. Com a entrada de

imigrantes haitianos no Brasil, a cor da pele passa a ser um referencial de origem e identidade, porém incorrendo-se no erro da indistinção e generalização. Pode-se afirmar que, por serem africanos e negros, estejam sujeitos a diferentes estigmatizações, geralmente depreciativas.

As estigmatizações depreciativas podem estar relacionadas às repetidas histórias sobre um povo e um lugar e no hábito de estereotipá-los e percebê-los de forma indistinta, como um todo que, simplesmente por compartilharem a mesma cor da pele ou local de origem, possuem as mesmas características de existência independentemente de fatores históricos, sociais e culturais. Segundo Adichie (2009), as repetidas histórias que sabemos sobre determinado lugar contribuem para a maneira como o percebemos e por consequência, tornam-se também uma referência sobre as pessoas daquele lugar. De acordo com a autora, a literatura ocidental seria a principal fonte de informações sobre a África como lugar negativo, de diferenças e catástrofes humanas. No Brasil, pode-se sustentar que essa difusão de uma imagem negativa do negro e, por consequência, da África, foi propagada por diferentes meios, como livros didáticos e os meios de comunicação como rádio, televisão e literatura (MULLER et al, 2009,p.33).

As pessoas que não estão em seu lugar de origem se deparam com o que é chamado por Rushdie (1994) de problemas de definição, uma vez que necessitam constantemente dizer quem são e de onde são. Por serem estrangeiros, certas situações corriqueiras, são sempre situações de definição, *“eu não sou daqui, eu sou...”*. A natureza dos acontecimentos expõe o distanciamento a que podemos chegar, a partir das imagens construídas sobre o que se ouviu falar de determinado grupo, como também aponta os problemas de definição a que Rushdie (1994) se refere. Numa situação presenciada durante uma internação em um hospital, ao solicitarem a alimentação para um estudante, a enfermeira fez as seguintes observações:

“Mas ele não se alimentou porque não quis ou porque eles não comem a comida daqui? Porque eles não comem a comida que serve no hospital. Eles não comem a nossa comida. Eles comem a comida que eles fazem em casa, escondido.”

E disse mais alguma coisa como *“a cultura deles”*. O estudante já havia informado que, tanto ele quanto seu amigo, negro brasileiro, tinham sido previamente identificados como haitianos, chegando-se ao ponto de fazerem sinalizações, mímicas para se comunicarem com eles, por acreditarem que não falavam português. Ao perguntar à enfermeira *“eles quem?”*, ela respondeu *“os haitianos”*. A segunda pessoa a

atendê-lo foi uma nutricionista, que ao ser informada do país de origem do estudante, respondeu: “*Eu não sei nem que língua falam lá*”. Ao saber da possibilidade de se comunicar em português, pediu “*então você conversa com ele e depois fala para a enfermeira o que ele vai comer*”.

O contexto acima nos possibilita afirmar que predominou uma identificação generalizante. Por serem negros, são as pessoas das quais se falam e não com quem se fala. Nesse ambiente, o “*Outro*” é um ser exótico e, por assim dizer, estranho, do qual apenas ouvimos falar e com quem evitamos nos relacionar. Relacionamo-nos apenas com o que ouvimos a respeito dele, ao mesmo tempo em que constantemente o submetemos a problemas de definição, quando deve reiteradamente informar “quem é” e “quem não é”, dado que nossas formações imaginárias nos limitam a vê-los unicamente de maneira generalizante. O relato acima integra o quadro do que se ouvia e o rol de exotismos, mitificações e mistificações no qual os estudantes eram envoltos em determinados momentos. Suas presenças em espaços nos quais eram desconhecidos eram acompanhadas por olhares que combinavam curiosidade e admiração.

Outras pesquisas como Subuhana (2005), Hirsch (2006), Mungoi (2006) e Nunes(2013) sobre a experiência do estudante-convênio africano no Brasil, também evidenciaram uma percepção negativa em relação à África pela maioria dos brasileiros. Reiteradamente os estudantes apontaram a mídia como a responsável por essa tendência de percepção negativa. Saraiva (2012) assinala como tendência no contexto midiático brasileiro, uma opção pela reprodução das narrativas onde a África aparece como o centro das catástrofes. Segundo o autor, a interpretação dominante acerca do continente é plasmada por olhares enviesados que se repetem com regularidade gritante. Os meios de comunicação insistem em apresentar uma África indolente e ditatorial. As tragédias e genocídios ganham as redes televisivas, enquanto as experiências de estabilização e crescimento econômico, assim como as iniciativas políticas de redução da pobreza e das doenças endêmicas não são noticiadas. Quando fazem alusão à África, no Brasil, é através de uma série de discursos intermediários que tendem a se direcionar para as questões de discriminação racial e dos preconceitos domésticos brasileiros (SARAIVA, 2012, p. 54-55).

Conforme já mencionado, ao mesmo tempo em que se repete, constantemente, sobre uma forte herança africana no Brasil, o desconhecimento sobre a realidade africana é uma característica da sociedade brasileira, desde as altas esferas às relações interpessoais do dia-a-dia. A exemplo disto, em 1957, quando do ensaio de uma

reaproximação com a África no âmbito da política externa, já se reconhecia a quase ignorância brasileira sobre a realidade africana (PENNA-FILHO, 2009, p.147). No ano de 2011, em um documento produzido sobre as relações entre Brasil e África pelo Banco Mundial, se reconhecia que: apesar de as relações entre o Brasil e a África terem sido intensificadas, um dos maiores desafios é o desconhecimento sobre ambos os lados do Atlântico. A maioria dos brasileiros possui conhecimento limitado e normalmente desatualizado sobre a África; as poucas informações que têm, muitas vezes, se limitam a Angola, Moçambique e, ocasionalmente, à África do Sul. (PONTE SOBRE O ATLANTICO, p. 23). Saraiva (2012, p. 127) diz que, no que se refere à África, “congelamos em nosso imaginário a experiência histórica de sua contribuição à formação do Brasil e sabemos sobre ela um pouco mais do que a velha antropologia britânica do século XIX” (SARAIVA, 2012, p.127).

É compreensível, pois, a situação vivenciada pelos estudantes africanos ao se deparar com as perguntas dos brasileiros sobre a África. Na visão dos estudantes, as perguntas denotam falta de conhecimento.

Existem perguntas, muitas engraçadas, que quando nos estamos reunidos, nós sorrimos, sabe? Algumas perguntas assim que demonstram uma grande ignorância dos brasileiros que demonstram uma grande ignorância pelo menos no que diz respeito a geografia . A localização do continente africano. Por exemplo, uma pergunta que fizeram uma das minhas colegas que estuda em Goiânia “Você é de onde” “Angola” “Angola fica ao lado da África”. (E, 4,B)

Não, alguns acham assim, por exemplo. Eles entendem, mas acho que não é culpa deles. Eles entendem que África é um país. Você tenta às vezes. Você tenta explicar e ele teima ainda, entendeu. Você tenta falar, não tem alguns que teimam. Você tenta falar para eles. Não, eu sou de Guiné “mas, não é a mesma coisa?”. (E, 1, C)

Comigo, eu sofro outro tipo de preconceito. Mas na verdade não é preconceito é que as pessoas não sabem. É que a maioria. Não sei se maioria, uma grande maioria que carecem de informações. Se fala que o brasileiro é um país onde tem muita gente estudada, formada, muito inteligente. Mas deixa muito a desejar no conhecimento geral no que tange outros países lá fora, cultura de outros países. Eu nem sei se uma minoria que tem estudo, um conhecimento mais amplo, conhece os países lá fora e a realidade do mundo lá fora. Que tipo de preconceito que eu falo que eu corro, que na verdade não é preconceito, chama de carência de informação. (E, 2, C)

As conversas cotidianas acabam por ter uma função pedagógica. A maior crítica dos estudantes deve-se ao fato de serem perguntas feitas por pessoas que ocupam o espaço universitário. A cada novo círculo de relacionamento, o repertório das perguntas que alternam a imagem estigmatizada com o desconhecimento se mantém, em diferentes versões.

Aquelas perguntas “você mora com os animais?”, “você mora no mato?”, “como é que você veio para cá?”, “você veio nadando?”. As vezes são perguntas que deixa assustar, porque são pessoas que estão no meio acadêmico, são pessoas que estão na universidade nunca estudaram sobre a África, nunca tiveram nenhum interesse sobre a África.

Sim, sim aqui na UnB, a minha maior convivência é aqui na UnB. Eu moro aqui na UnB. Colegas de curso, pessoas que você conhece, fala, “qual que é o rei da África?”, “o capital da África é Angola”. Então você vê que a pessoa não tem nenhum conhecimento da África. Não sabe que a África não é um país. É todo um continente, que agora tem 55 países. Alguém vem chega para você “capital da África é angola” “o rei da África é Kadafi”. Então assim, às vezes eu fico falando está certo, tá certo. Tem como da uma aula de geografia para ele, tentando explicar que não é país é continente essas coisas assim. (E, 5, B)

Isso eu diria bem naquelas épocas e até então cada vez surpreende mais, porque de acordo com o novo círculo de pessoas onde a gente se envolva, onde a gente entre. A gente sempre vai deparar com essas perguntas. Por exemplo, nos primeiros tempos, era na própria universidade. As pessoas perguntam assim, “mas e lá? com esses animais como é que vocês fazem?”. Assim, “Como vocês vivem lá, vocês tem medo?”, “Vocês já viu?”. (E, 7, C)

Para um dos estudantes entrevistados, a maior responsabilidade pela maneira como os brasileiros percebem a África seria do governo brasileiro, da educação brasileira.

É tipo, pergunta boba. Assim, no início eu ficava com raiva, mas agora não boto culpa neles não. Eu poderia botar 20 a 35% no governo brasileiro. A culpas das perguntas que as pessoas fazem na educação brasileira. Porque a educação brasileira não mostra uma imagem da África, não tem, as raízes brasileiras são misturadas, mas a maior veio da África. Então alguma coisa poderia ser estudada como origens, como foi a cultura. Como esta essa cultura agora. Da origem de muitos brasileiros que tem origem negra. Então as pessoas fazem pergunta “lá também tem prédio” “lá também tem”, “será que, como que é lá?”. “Você fica caçando” Mas onde fazem essas perguntas para você, são pessoas da universidade, são pessoas... Mas as perguntas são muito mais voltada na floresta assim, a imagem que as pessoas tem da África que a pessoa passa fome, que pessoa vive na floresta, que não tem prédio, não tem carro, não tem nada. (E, 6, B)

Outra imagem da África que aparece na relação entre estudantes africanos e brasileiros é aquela na qual a África se destaca como lugar de convívio entre o homem e os animais. Saraiva (2012) aponta esta como uma das projeções brasileiras em relação ao continente africano, aquela na qual a África é vista e publicizada como um jardim do Éden e um lugar para o eterno retorno. Sublinha-se que o voltar-se para a África significa o encontro com a cultura africana tradicional reconstruída no Brasil. Supõe a romantização da imagem de uma Mãe África pura, sem conflitos e em estado permanente de equilíbrio (SARAIVA, 2012, p. 110).

Por exemplo, essas perguntas sobre animais. É verdade, por exemplo, que em Angola você anda no meio da selva. Em África na verdade, no meio da selva, no meio de animais, de leões. Eles acham que todo país da África se vê Leão, se vê bicho. É primeira coisa que eles perguntam é “perto onde você mora você viu bicho? Tem leão, tigre, essas coisas?” (E, 12, C)

Eu diria assim, eu não sei nem como responder isso, pode ser até incrível do jeito que você perguntou tão natural assim, mas é o seguinte eu nunca vi um Leão, eu nunca vi um elefante. Não elefante eu já vi, tigre eu já vi, mas eu vi num tipo circo, onde eles são isolados, para seres humanos ver como que são esses animais. Só para o lazer, diversão para a pessoa conhecer, mas não é que eles andam na rua assim, não tem. (E, 7, C)

Outra parte do cotidiano dos estudantes no Brasil é a expectativa das pessoas que esperam ver neles a África de onde descendem, que esperam ver neles uma África imersa nas práticas das culturas tradicionais, esquecendo-se que os africanos podem estar sujeitos às mesmas intervenções e influências que os brasileiros no século XXI. Jovens como são, estão em ampla sintonia com a moda atual, o que frustra as expectativas de alguns brasileiros com quem interagem, que esperam e exigem deles uma imagem africana em sintonia com as representações da África no Brasil. Para uma das estudantes, muitos pensam em uma “África que não existe”.

A África que tem na cabeça das pessoas é uma África que não existe. Essa que eu acabei de falar, África animista, dos tecidos tradicionais, bicho, animal, e pobreza. Se existir, não é assim do jeito que eles pensam. Eu falo que para mim fica... Me dá um choque. (E, 7, C)

A percepção da estudante sobre um dos modos pelo qual a África é vista é tal qual a do escritor moçambicano Mia Couto, que afirma: “A África que existe na cabeça da maioria das pessoas é folclorizada, idealizada. É uma África que não existe”.

Sobre pesquisa realizada com os estudantes africanos em Porto Alegre, Mungoi (2006, p.130) assegura que a reação dos estudantes africanos perante a visão que muitos brasileiros têm do seu continente é de total discordância e perplexidade. Na opinião deles, a África projetada pelos brasileiros não coincide com a África que eles conhecem. Isto significa que os estudantes são confrontados com um olhar sobre a África que não lhes é familiar, visto que muitos estudantes provêm de zonas urbanas e as suas vivências oscilam entre um mundo moderno influenciado pela cultura ocidental e outro marcado pelas culturas locais. É um olhar que, na ótica dos estudantes, estereotipa e homogeneiza o que é heterogêneo, enfatizando os problemas do continente e ignorando os aspectos positivos (MUNGOI, 2006, p.130). Na fala abaixo, o estudante manifestou sua surpresa ante o desconhecimento do professor sobre o seu país e sobre a África. A percepção do professor e a vivência do aluno expõem o conflito mencionado por Mungoi(2006), a percepção de si e do seu continente de origem, em nada coincidente com a imaginada pelo professor.

Para eles a África é um país, nem é continente. Outra referencia que até pessoas alto escalão, em termos de status hierárquico, sei lá, não sabiam, ou pelo menos confundiam a África como sendo um país invés de um continente. Eu fui convidado, eu e um guineense um trabalho de apresentação. Uma apresentação que estava tendo na disciplina de geografia dentro da Universidade. Então eles queriam levar três pessoas diferentes. Na época existia uma alemã que veio fazer intercambio aqui. Esses amigos nossos que faziam geografia, nos levaram pra apresentar o trabalho deles que era falar sobre a realidade de cada país diferente. Ele levou essa menina alemã, eu cabo-verdiano e um guineense. Fomo lá, aí a alemã falou sobre a realidade do povo da Alemanha, falou sobre a realidade, questão social, questão econômica, ela falou, tatá beleza. Ai meu colega falou sobre a realidade de Guiné Bissau. Eu falei sobre a realidade do meu país. Você acredita que o professor de geografia, parou a aula depois que a gente terminou fez uma pergunta para nós dois, perguntou assim ele indagou o seguinte, "mas pera aí vocês não querem falar sobre a realidade, uma questão que é verídica lá no vosso país. olha só , vosso país, que a miséria lá". Você está entendendo? (pergunta para mim). Ele estava duvidando. Que a gente estava mentindo. Que o nosso país era isso mais aquilo. Que na verdade nosso país lá é a miséria. Por quê? Por causa dessa questão que a mídia mostra. Que a África como um todo é uma miséria. Pra um professor da universidade indagar sobre isso para nós foi muito vergonhoso. Para um professor? (E,2, C)

Na relação entre estudantes-convênio africanos e brasileiros emerge a imagem de uma África folclórica, lugar origem dos milhões de africanos escravizados, mas que não é relacionado com a contemporaneidade, visto apenas como um lugar que permanece no passado e não se modernizou. Segundo Saraiva (2012), primeiramente afastada pela geografia do silêncio, a África também foi afastada da vida escolar e política brasileira no século XX. O Brasil, como país com uma das maiores populações de afrodescendentes, excluiu a memória africana da vida do brasileiro comum, independentemente da cor da pele, ficando no imaginário brasileiro a África folclórica. O sistema escolar brasileiro ajudou, pois, a cristalizar o afastamento do continente africano do imaginário brasileiro, congelando a África no terreno historiográfico da escravidão e reduzindo a presença da África na história do Brasil aos períodos da colônia e do Império. Em certa medida, perpetuou-se uma imagem da África ocupando um lugar subalterno. (SARAIVA, 2012, p. 15).

Neste sentido, é pertinente o que afirma Adichie (2009) acerca do olhar ocidental sobre a África, um olhar que culmina em uma forma de perceber os africanos. No Brasil, país marcado pela prática da exaltação ao mundo ocidental (PENNA FILHO, 2009), a experiência que o estudante-convenio vivencia denota a presença constante de um estereótipo sobre si e sobre a África, uma única história consagrada como um refrão sobre quem são e sobre o lugar de onde vêm. Bhabha (p.105) assevera que “o estereótipo, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’ já conhecido e algo que deve ser ansiosamente repetido”. Diante disso, é possível que a percepção brasileira sobre a África seja, antes de tudo, um estereótipo. Assim, para Alves (2015), a expressão “história única” torna-se sinônimo de estereótipo.

A partir das entrevistas é possível afirmar que no Brasil há a tradição de uma “história única” sobre a África. Dessa forma, uma história única seria um estereótipo, ou a forma como se constrói um estereótipo ou ambos. Conforme Adichie (2009 apud Alves, 2015), o perigo da história única refere-se à construção do estereótipo de pessoas e/ou lugares, numa perspectiva de construção cultural e de distorção de identidades, a partir de uma única fonte de influência, de uma única forma de se contar histórias e de se considerar como verdadeira a primeira e única informação sobre algum aspecto. Os sentidos das falas de Adichie (2009) abrem a perspectiva para a compreensão da diferença, do tratamento do africano e seu continente pelo olhar ocidental

homogeneizador, da imersão na estereotipização contínua e da discriminação das identidades culturais inferidas pelos inúmeros instrumentos de controle de indivíduos.

4.3 Porque o Brasil

As pesquisas já realizadas sobre a permanência de estudantes de diferentes nacionalidades africanas no Brasil demonstram que, estudar fora, mais que uma vontade, é uma questão de necessidade e oportunidade.

De acordo com as leituras já realizadas sobre a presença do estudante africano no Brasil, a graduação é uma exigência desta época. Coursar uma graduação é visto como uma possibilidade de qualificação para aquilo que se pensa serem melhores oportunidades de trabalho, de ascensão social e de prestígio. Fazê-lo num país diferente do seu é motivado, por um lado, pela fragilidade dos sistemas de ensino superior nacionais e por outro, pelo status atribuído àqueles que estudaram fora. A maioria dos estudantes que vieram ao Brasil, sujeitos dessa pesquisa, já haviam começado algum curso superior em seu país.

As entrevistas apontaram que processos seletivos para concorrer a vagas em universidades de outros países são comuns aos estudantes dos PALOP. Quando estes países ainda eram colônias, estudava-se principalmente em Portugal (LIBERATO, 2012). No período pós-independência, na fase socialista, estudava-se em Cuba e na Rússia (NOSOLINI, 2003). Atualmente, além do Brasil, há acordos de cooperação em educação com diversos países como Estados Unidos da América, Japão, Suécia, Espanha e Portugal (LEONI, 2005).

Nas entrevistas os estudantes mencionarem a participação em processos seletivos para países como Argélia, Marrocos, Portugal, França e Grécia. Vir ao Brasil, para alguns, foi questão de “oportunidade”, “a primeira vaga que surgiu”. Para outros o Brasil foi uma escolha. Para aqueles “apaixonados” pelo Brasil, foi determinante o imaginário acerca do país antes de virem para cá. Mesmo para aqueles para quem o Brasil foi uma questão de ocasião, ainda se fez relevante o forte imaginário sobre o país e sobre o povo brasileiro, o que nos leva a concluir que, da mesma forma que há um estereótipo criado pela mídia acerca do continente africano e de seus povos, há também um estereótipo sobre o Brasil e o brasileiro, o qual fascina os estudantes que vêm para cá por escolha.

Os estudantes citaram como principal fonte de informações sobre o país a televisão. Para eles o imaginário acerca do país se divide em duas perspectivas nas quais o Brasil é um país violento ou um paraíso. A imagem do Brasil como um lugar perigoso, de prostituição, tráfico e violência, onde, a qualquer momento e em qualquer lugar se possa ser assaltado, é decorrente da exibição de programas intitulados jornalísticos, como o Cidade Alerta. Hirsch (2007) aponta o mesmo programa como fonte de uma imagem de um Brasil violento em Cabo Verde. Segundo a autora, a imagem negativa do Brasil é construída principalmente por conta da exibição do programa Cidade Alerta, da TV Record. Antes do programa ser exibido no país, os ilhéus tinham uma imagem positiva do Brasil, principalmente devido ao sucesso das telenovelas brasileiras, que, exibidas em horário nobre, costumam influenciar a moda e as gírias no arquipélago. (HIRSCH P. 128)

Pode-se afirmar, então, que a idealização do Brasil como um país negro, miscigenado, sem racismo, paraíso tropical e lugar de belas praias, lindas mulheres, futebol, samba e carnaval são, em parte, provenientes das novelas brasileiras. De acordo com Amaral (2013, p.45), a presença brasileira se amplia quando consideradas as influentes telenovelas, transmitidas especialmente nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa PALOP. Um dos estudantes se refere à mídia de maneira geral como fonte das informações sobre o Brasil.

Sobre o Brasil a gente tem o conhecimento através da mídia. Novela. Que é novela que se passa no nosso país também. É o carnaval. Infelizmente prostituição e violência. Um país de prostituição, de violência, de tráfico, de drogas. Isso, porque a gente assiste muito nos jornais. Sobre o morro, o tráfico no morro. É mortes, essas coisas, esses níveis de crime, que os pais mesmo, ficam com medo de mandar os filhos para vir estudar aqui. Mas, eu sempre gostei do Brasil. Então eu nunca tive só, nunca fiquei focado só nessa questão. Eu almejava e sempre quis vir para o Brasil. Eu fui pesar entre Portugal e Brasil. Eu falei “não, vou para o Brasil”. Que é um país que eu sei que a gente se identifica muito com a população, tem essa questão da colonização, entendeu, é isso.

O Brasil é muito presente, música, novela. Então a gente conhece o povo brasileiro através da novela. (E, 2, C)

No depoimento acima o estudante afirma que era através das novelas e de uma programação televisiva que, de maneira geral, percebia o Brasil. Inicialmente ele destaca o carnaval como uma referência brasileira para em seguida ressaltar uma percepção na qual o país é marcado como um lugar de prostituição e tráfico de drogas.

Ainda assim, o estudante manteve a simpatia e preferência pelo país como lugar de estudos em detrimento de Portugal, em parte pelo que afirma ser uma identificação diante do colonizador comum.

Além de apontar a mídia como a principal referência acerca das imagens sobre o Brasil, o estudante também afirma que essa escolha pelo Brasil como lugar de estudos foi alvo de embate familiar. Ocorreu que, enquanto alguns estudantes estavam focados na imagem do país de lindas praias, seus pais visualizavam o país violento dos telejornais, conforme a fala abaixo.

“Ah, vou concorrer para o Brasil”. Meu pai falou: “não, eu não quero que você vá para o Brasil”. Porque lá no meu país tem uma, a pessoa vê Brasil como um país perigoso que tem assalto, que tem morte. Meu pai falava “filha você não vai para o Brasil”. Falava, falava. Ai eu tentei, insisti naquela, falava, eu falava, até concordou comigo. Pela mídia, pela mídia. Nas novelas, aquele país parecia um paraíso. (E, 12, C)

Segundo o sociólogo senegalês Allain Pascal Kally, estudante no Brasil na década de 1990: “O Brasil faz sonhar qualquer ser humano, homem ou mulher, de qualquer parte do mundo, de qualquer credo religioso e de qualquer opção sexual”. Os depoimentos abaixo confirmam o que diz Kally (2000), pois os estudantes afirmam idealizar o país a partir das imagens do futebol, praias, carnaval, alegria e da imagem de país multirracial, como um lugar no qual ansiavam por estar. A primeira estudante testemunha que era “sempre apaixonada”. Já para o segundo estudante, a notícia de uma partida para o Brasil foi o suficiente para “ficar uma semana sem dormir”, ou seja, o Brasil é um lugar com o qual sonhavam.

Então eu sempre cresci querendo isso pra mim. Assistia muitas novelas do Brasil, sempre apaixonada. Eu tinha imagem de São Paulo como, como uma grande cidade, Rio de Janeiro essa imagens do Brasil que a gente tinha. Era Fortaleza, Rio de Janeiro e São Paulo, mas que a gente via só pelas coisas bonitas, praias e lugares assim muito bonito que a gente achava sempre que o país inteiro era assim. (E, 7, C)

Maravilha, maravilha, por isso eu fiquei muito empolgado. Porque a gente assiste tudo do Brasil lá. Novelas que passam aqui passam lá em Guiné. Todas as novelas que passaram aqui na Globo, passaram lá. É carnaval, Brasil é um país do futebol, pelo menos lá não mostrava essa parte do Brasil que tem tanta violência. Essa coisa que parece um país em Guerra que nunca acaba a gente não via isso. Pessoa fala que to indo para o Brasil é uma empolgação que você não dorme uma

semana. Porque é aquela coisa que a gente vê, é carnaval, é samba, futebol, é o país da alegria. Melhor Carnaval do mundo. (E, 6, C)

É porque através de TV que a gente pega lá. Lá quando você tem tv a cabo, você pega TV Record, Globo. Então a imagem que você vê nas novelas, que nós tínhamos do Brasil que era um país unido, multirracial. Quando chegamos aqui percebemos que não era aquilo. País alegre, unido, multicultural. Só que eu cheguei, através da TV. Tipo não havia eu frequentava centro cultural brasileiro. Na minha casa também, eu tenho TV a cabo que pega coisa brasileiras. Então nós víamos a novela brasileira também, você percebia as coisas assim tudo. (E, 1, B)

A super idealização do país é uma das razões do desapontamento com a realidade com a qual se deparam ao chegar ao Brasil. Tal situação expõe a fragilidade das informações a partir das quais é construído o sonho de estudar no país. Percebe-se que em todo o processo preparatório, os estudantes não têm a oportunidade de construir um corpo de conhecimentos mais sólido acerca da realidade brasileira e da imensa diversidade geográfica, social, cultural e econômica.

A imagem do Brasil e dos brasileiros como lugar e povo festivo é recorrente entre os entrevistados. As alusões ao carnaval e ao futebol foram frequentes, além da imagem de país eminentemente negro. Um dos estudantes revela que entre o Brasil e Portugal ele preferiu o Brasil, pois, segundo ele, antes de chegar ao Brasil, pensava ser aqui um lugar sem preconceitos e racismo.

Porque na verdade eu troquei pelo Brasil por duas questões. Um, que sem conhecer Portugal, é um pré julgamento que fiz. Eu falei Portugal é um país de branco, eu sou um negro. Eu assisto, várias e várias reportagens sobre o racismo que acontece naquele país. Eu não me daria bem porque conheço a mim mesmo. Então por questão de discriminação e tal (E, 2, C)

Eu ficava com sonhos assim, "Rússia eu não quero conhecer nunca". A história de Rússia eu não gosto, russos são brutos, digo preconceituosos, diria na época, porque eu não conhecia o Brasil bem. Sempre eu criei essa vontade. Nossa, Brasil é um país miscigenado. Então é um país que eu vou me sentir bem. Primeiro pela língua e segundo por ser um país que tem grande contingente de negro. Então eu assim, "Nossa pai, quero ir para o Brasil e França, quero bolsa ou do Brasil ou França". Então eu sempre cresci querendo isso para mim. Assistia muitas novelas do Brasil. Sempre apaixonada. (E, 7, C)

Tinha outra opção, eu escolhi o Brasil. Eu tinha Marrocos para estudar, Argélia, Rússia para ir. Entendeu, eu escolhi aqui por causa da língua portuguesa e eu achava também que como o Brasil é o segundo país no mundo com maior número de negros, eu achava que

era o melhor para mim. Então eu não queria ir para um país de, mulçumanos também, Rússia também é um país muito branco, eu acreditava, eu escolhi o Brasil. Eu escolhi o Brasil para vir. (E, 1, B)

Nos depoimentos acima, ao refletir sobre suas opções, é possível afirmar que o estudante do primeiro depoimento deduz que o Brasil era um país majoritariamente negro, pois ele afirma que *“Portugal é um país de branco”* e recusa o ingresso naquele país, diante das reportagens sobre racismo. Dessa forma, indica que para ele, no Brasil ele não estaria suscetível a vivenciar situações de discriminação racial. A segunda estudante ressalta que a imagem do país como lugar miscigenado foi uma das razões que a levaram a preferir o Brasil em detrimento da Rússia. O terceiro estudante chega a mencionar o Brasil como o segundo país com o maior número de negros, como uma das razões pelas quais o escolheu.

Além de perceberem o país, antes de chegarem a ele, como lugar festivo, como país irmão, de povo feliz, caloroso e acolhedor, outra percepção é aquela segundo a qual as pessoas usariam poucas roupas. Nos depoimentos abaixo, o primeiro estudante expressa que *“eram muitas as informações de que muitas meninas andam com pouca roupa pela ruas”* e o segundo afirma em sua fala que percebeu que *“as pessoas não andam nuas”*.

Olha, eu pensava principalmente no povo, no povo brasileiro um povo alegre, um povo feliz, um povo batalhador, um povo irmão. Nós tínhamos essa sensação, um povo assim que oferece mais produtos culturais para nós. Então assim tinham muitas informações de que muitas meninas andam com pouca roupa pelas ruas. Super equivocada. em termos de comunicação, um recorte.

[...]

Então eu continuo mantendo na verdade esta sensação que eu tinha de que o brasileiro é uma pessoa calorosa, acolhedora, acima de tudo batalhadora, tem um objetivo vai atrás, sabe. (E, 7, B)

A imagem que tem depois do Brasil é totalmente outra coisa. Eu vi que as pessoas não andam nuas, eu vi que as pessoas realmente estudam, tem universidade. (E, 6, B)

A partir das descrições sobre o Brasil feitas pelos estudantes, pode-se entrever, como apontado por Teixeira (2006) e Penna Filho (2009), a tendência na qual o país se projeta internacionalmente como lugar de pacífico convívio racial, de maioria negra e diretamente ligado à África. Alguns estudantes declararam ter escolhido o Brasil por acreditarem ser este um país eminentemente negro e ainda, sem racismo, ou seja, a visão que os estudantes tinham do Brasil estava diretamente relacionada ao mito da

democracia racial (TEIXEIRA, 2006) e ao discurso culturalista (SARAIVA, 1996, 2012), utilizado internacionalmente, inclusive na aproximação com os países africanos.

O discurso culturalista foi o suporte para a reaproximação brasileira da África em meados do século XX. Segundo Saraiva(2012, 1996), o discurso culturalista seria aquele no qual o Brasil se apresentava como uma sociedade multirracial, de considerável população negra e um caso modelar de relações raciais. De acordo com esse discurso, o país tinha uma afinidade natural e de vocação com a África. Esta fórmula discursiva enfatizava a familiaridade e a história comum entre Brasil e África e apresentava um esforço transparente em construir uma imagem negra do Brasil (SARAIVA, 2012, p. 225). Conforme Teixeira ressalta, a imagem que os estrangeiros em geral passam a ter sobre o Brasil e que perdura até os dias de hoje, é a visão da harmonia racial (TEIXEIRA, 2006, p. 258). Essa visão teria como principal fonte o mito da democracia racial, que é a crença de que o Brasil é um país mestiço e sem conflitos raciais; de que a escravidão teria sido benigna; e, por fim, de que o desenvolvimento econômico haveria de desmanchar os resíduos do preconceito e do racismo e promover a inclusão da população negra no país (JACCOUD e BEGHIN ,2002, p. 16).

A perspectiva da imagem de um Brasil racialmente democrático projetada internacionalmente é afirmada por Penna Filho (2009, p. 142). De acordo com o autor, na ocasião da aproximação brasileira dos países do continente africano via política externa, o Brasil já tinha um contundente discurso contrário à discriminação racial, ao mesmo tempo em que se ostentava como exemplo de convivência racial para o mundo, fazendo sempre questão de expor essa característica, tanto interna quanto externamente. Contudo, na realidade vive a prática da exaltação ao chamado mundo ocidental (ou civilização ocidental), facilmente identificada com os valores emanados da Europa Ocidental e dos Estados Unidos. Entretanto, a título de projeção do país no plano internacional, evocam-se frequentemente as características, apresentadas como exemplares de bom convívio entre as raças, que supostamente existiam no Brasil (PENNA FILHO, 2009, p. 142).

A partir das entrevistas é possível estabelecer que quando os estudantes se integram à sociedade brasileira, passam a perceber o que o autor Penna Filho (2009) chama de “exaltação ao mundo ocidental” por parte dos brasileiros. Na entrevista abaixo o estudante afirma haver distinções explícitas entre o tratamento dispensado a um africano e a um europeu. Segundo o estudante, os brasileiros seriam mais atenciosos, receptivos, cordiais e disponíveis com europeus e americanos.

Você vê a diferença de tratamento entre um africano e um europeu. Então quando tem um europeu lá a diferença de tratamento Ele admira o americano, então ele trata melhor um americano do que uma cara que não é, por que eles pensam que africano não é gente não. (E, 1, B)

Souza (2014, p. 90) contempla a mesma perspectiva entre os estudantes de convênio africanos na cidade de Goiânia. Segundo a autora, os depoimentos pressupõem uma diferenciação de tratamento com relação a estudantes de outros países fora do continente africano. Ao evidenciar o relato/queixa destes estudantes, poderíamos nos inquietar com a diferença de tratamento dado ao que é chamado “gringo”. Os garotos relembram que eles não têm as “vantagens” de serem “gringos”, seja nos círculos de convívio (rua e lazer) ou na universidade (SOUZA, 2014).

É possível deduzir que muito da maneira como os estudantes imaginavam o Brasil e os brasileiros, tanto da perspectiva paradisíaca quanto daquela segundo a qual o país era demasiado violento, muda. No depoimento abaixo, o estudante relata como passou a ver o Brasil após viver no país. Para o segundo estudante a imagem de igualdade e união que tinha sobre o país foi desconstruída. Ele afirma “*que Brasil enganou a gente*”.

A imagem que tem depois do Brasil é totalmente outra coisa. Eu via que as pessoas não andam nuas, eu vi que as pessoas realmente estudam, tem universidade. Estou aqui e nunca fui assaltado, alguém nunca tirou a arma em mim ninguém veio em apresentar drogas para comprar. Já joguei futebol com brasileiro, a gente ganhou, fiz gol. Realmente eu vi que nem todos os brasileiros sabem jogar bola. Então a imagem mudou realmente do que eu tinha antes do que eu tenho agora. (E, 6, B)

Eu falei aqui não tem diversidade, mas eu falo, fala que aqui no Brasil o Brasil é um país igual, mas eu não vejo isso. Então, quando eu cheguei aqui, eles vendem uma imagem muito diferente. É porque através de TV que a gente pega lá. Lá quando você tem tv a cabo, você pega TV Record, Globo. Então a imagem que você vê nas novelas, que nós tínhamos do Brasil que era um país unido, multirracial. Quando chegamos aqui percebemos que não era aquilo. ...eu acreditava sempre que Brasil era unido porque você encontrava muitos negros na seleção. Isso me enganou. Eu falo sempre que Brasil enganou a gente. (E, 1, B)

Conclui-se a partir destes depoimentos que a experiência de viver no Brasil desconstrói a imagem que os estudantes tinham do país e do povo brasileiro.

Pessoas falam que os brasileiros são felizes, mas brasileiros não são felizes, porque a gente escuta na música. Toda música são sofridas demais. Então, eu não vejo felicidade no povo. Tanto música de mulher, tanto homem tem o sofrimento lá. É por que um povo feliz ele não precisa de grades. Grade, toda casa. (E, 1, B)

As entrevistas indicam que é quase um lugar comum a percepção do Brasil como país racialmente democrático, miscigenado e majoritariamente negro, assim como permitem afirmar que predomina uma imagem do país como um lugar praiano. Tais depoimentos contam também das sobre a violência veiculada pelos canais brasileiros aos quais os estudantes têm acesso em seus países e que reforçam a imagem de país violento. Contudo, as percepções dos estudantes sobre o país denotam a fragilidade do processo de preparação de ingresso no país. Não se percebe em suas falas que tenha havido um momento de preparação no qual teriam tido acesso a informações úteis para a sua vivência e que poderiam desconstruir a percepção idealizada.

As diretrizes do PEC G afirmam prepará-los com informações sobre a diversidade social e cultural do país, bem como sobre questões relacionadas a custo de vida, geografia, história e diferenças climáticas. Contudo, as entrevistas indicam a ausência de uma preparação por parte da gestão do programa.

4.4 Racismo, discriminação e preconceito racial

O que passa-se a considerar, através do exposto na pesquisa, é que ao ingressar na sociedade brasileira o estudante passa a lidar com o cenário das relações raciais específico do país. Há uma projeção nacional e internacional do país como exemplo de harmoniosa convivência racial em oposição à experiência de manifestações preconceituosas, racistas e discriminatórias (PENNA FILHO 2009, TEIXEIRA, 2006). As situações pelas quais os estudantes africanos passam em sua permanência no Brasil não oferecem alternativas que não seja qualificá-las de ocasiões nas quais atuaram o racismo, a discriminação e o preconceito racial ou os três conjuntamente. É consenso entre as pesquisas realizadas sobre estudantes africanos no país, a manifestação do significado da “raça” no Brasil (GUSMÃO, 2013). A presença desse estudante evidencia o significado da “raça” na realidade brasileira, visto pela cor da pele e pelas relações que se estabelecem com o chamado “outro”, brasileiro ou estrangeiro, porém, negro também (GUSMÃO, 2013). Por serem negros e mestiços e pela projeção internacional do Brasil como país negro e miscigenado (SARAIVA, 2012), razão da

opção pelo Brasil para alguns, entende-se que as características que poderiam facilitar sua inserção na sociedade brasileira, acabam por frequentemente se tornar um dado mais negativo do que positivo. Isso porque, de acordo com Hirsch (2007) sobre os negros e mulatos nacionais recaem pesados estigmas, inclusive a imediata associação entre essas pessoas e a classe mais baixa da sociedade, assim como a assaltantes. Desta forma, os estudantes acabam por ser afetados, em muitas situações, pelos mesmos estigmas reservados ao negro brasileiro Hirsch (2006, p. 147). A projeção desse estigma é tão forte que muitas vezes os negros são vistos como “favelados” e “assaltantes” e assim também o são os estudantes (HIRSCH, 2007, p. 149). No trecho de entrevista abaixo, a estudante chegou a ser abordada como suspeita de roubo. O depoimento da estudante corrobora as afirmações de Hirsch (2007) segundo as quais, pairam sobre os negros o estereótipo racista de “assaltante”. Nesse sentido, o ideário racista presente na sociedade brasileira tirou a estudante da condição privilegiada de estudante universitária para posicioná-la na marginalidade.

Quando eu cheguei ao Brasil. Acho que tinha uns dois anos aqui em Cuiabá. Um dia eu fui a loja Marisa, assim, cheguei entrei no centro. Naquela loja no centro. Cheguei, entrei, eu vi, eu estava, eu andei na loja, só que eu não queria comprar. Não vi nada que me interessou a comprar. Quando eu estava saindo da loja. Estava e uma loira bem branca no momento que eu fui sai, apitou, aquele que, quando você rouba na loja que apita aquela coisa. O segurança fez questão de me chamar e não chamou a branquela, digamos. Eu falei “não estou com nada na bolsa”. Ele falou você pode me acompanhar. Tinha uma senhora do lado, que estava, uma cliente da loja também. A senhora falou assim “porque que você chama só ela, você não chama a outra que já saiu. A mulher branca já saiu, já foi embora, porque o segurança não chamou ela”. Depois a mulher começou a brigar. Falou assim “você tem que chamar as duas, porque as duas saíram no mesmo momento. Por que você chamou só ela? Isso é preconceito”. Ele falou “não é preconceito não”, ele falou assim “eu chamei a senhora?”. A mulher falou: “não, mas isso é preconceito. Eu não admito preconceito”. Depois a mulher falou, “você não vai abrir sua bolsa, chama a polícia, você só vai abrir sua bolsa na frente da polícia”. Eu falei “não”, estava com consciência tranquila. Eu senti tão constrangida, eu fiz questão de abrir minha bolsa e ele viu que não tinha nada. Ele me pediu desculpa, eu sai e fui embora. Eu fiquei tão chocada, mas tão chocada. Depois ela falou assim, a mulher falou assim, “não que eu não posso deixar isso acontecer, que tem que chamar advogado, que tem que processar a loja”. Eles me pediram desculpas. Só que eu fiquei com tanta raiva. Eu nem pensei

na minha cabeça chamar advogado, chamar polícia, só queria sair daquela loja. Nunca mais eu queria entrar naquela loja. Eu fiquei com raiva. Eu falei: “poxa porque que ele não chamou a menina, entendeu?”. Só porque ela é branquela não chamou. E a mulher falou assim: “E agora a negra foi ladra ou a branca?”, falou para ele. Ele ficou sem jeito. A gerente me chamou, pediu desculpas. Eles ficaram até com medo que eu processasse a loja. Porque se eu processasse a loja, eles estavam ferrados comigo. Só que eu nunca processei a loja, eu nunca fiz nada. Bem preconceituoso mesmo, eu fiquei constrangida. Demorei para entrar naquela loja. Essa aqui para nunca mais esquecer. Eu falei “como é que pode um país tão negro, ser tão preconceituoso que é o Brasil”. Eu fiquei constrangida, eu falei, nunca pensei que eu poderia sofrer um preconceito tamanho, porque dizem que Europa é bem preconceituosa, agora Brasil eu não esperava. Eu fiquei surpresa. Brasil é muito preconceituoso, muito. (E, 12, C)

A experiência acima relatada contraria a imagem internacionalmente projetada de país racialmente democrático e isento de conflitos raciais. Na sociedade brasileira os negros são os mais afetados pela desigualdade social, que é uma das faces da discriminação racial no país (Jaccoud, Beghin, 2002). Tais desigualdades repercutem em situações como a vivenciada pela estudante. As desigualdades sociais brasileiras, que para Paixão (2003) têm surpreendentes fundamentos raciais, são uma evidência da discriminação racial no Brasil. Jaccoud, Beghin (2002) afirmam que, no Brasil, a discriminação racial perpassa todas as esferas da vida social. A cor das pessoas é um determinante importante e a discriminação racial parece estar presente em todas as fases do ciclo de vida individual (JACCOUD, BEGHIN, 2002, p. 11). A partir do que dizem as autoras, é possível afirmar que há uma perpetuação, ao longo de décadas, de um processo ativo de discriminação de indivíduos em razão da cor, que opera em diferentes esferas da vida social. Paralelamente, a reprodução de preconceitos e estereótipos raciais legitima os procedimentos discriminatórios. Conjuntamente com a discriminação racial é possível destacar ainda dois fenômenos, o racismo e o preconceito racial (JACCOUD, BEGHIN, 2002, p. 38), cuja distinção é feita mais à frente neste mesmo capítulo. Tal perspectiva contraria a mais comumente propagada percepção sobre o Brasil, segundo a qual este seria um país mestiço, sem conflitos raciais. Conforme Teixeira (2006), a sociedade brasileira, comumente declarada como não racista, tem um padrão peculiar de relações raciais. A experiência dos estudantes atestam o prisma segundo o qual a sociedade brasileira tem uma forma própria de discriminar:

Meio que existe o racismo brasileiro é meio escondido entendeu. o cara faz você perceber. O cara faz, mas é meio escondido entendeu. Você vê até pela questão quando eu cheguei aqui. Você até pela questão do negro. (E, 5,B)

O preconceito racial contra negros praticado no Brasil é de um modelo diferente do preconceito racial de outros países: para nós o preconceito racial manifesta-se pela aparência dos indivíduos (cor da pele e traços físicos em geral chamado de preconceito de marca – o preconceito no EUA refere-se à ascendência, seria o preconceito de origem (NOGUEIRA 1955, apud TEIXEIRA, 2010, p.16). A autora afirma que é próprio do “racismo a brasileira” discriminar de forma sutil sem parecer que está discriminando (TEIXEIRA, 2010, p. 22). É próprio da sociedade brasileira o preconceito de “marca”, para a qual, quanto mais evidente o fenótipo, quanto mais a aparência for negra, maior será o preconceito, (MULLER, et al, p.47).

Muller (et al, 2009) defendem que o preconceito contra a população negra no país se origina num processo histórico que pretendeu manter os negros brasileiros como cidadão de segunda categoria. Tal processo se deu através da difusão de centenas de imagens negativas contra as pessoas negras. Ao longo de todo o século XX as escolas de formação de professores, os livros didáticos, e outros meios de comunicação (o rádio, a televisão, a literatura) ou outras agências sociais foram responsáveis por difundir uma imagem negativa do negro. A reprodução dos estereótipos construídos ainda no século XIX foi extensa e sutil e, portanto mais difícil de combater. A partir desse quadro, é possível dizer que o imaginário social brasileiro é racista. Ainda temos marcas do período escravista, que conferia imaginária e concretamente a pessoas de pele mais clara, os sentimentos de maior importância e superioridade em relação às pessoas de pele mais escura. Cristalizou-se na memória social e portanto, no imaginário, uma representação negativa contra a população negra. Muitas vezes quem tem a pele mais escura é tratado como se fosse inferior, inferior na inteligência e inferior nos valores morais (MULLER, et al, 2009, p. 11). Em contrapartida, havia o permanente elogio a brancos europeus, ou a tudo o que se referia à Europa, enquanto “o esquecimento” da África e dos africanos, ou sua apresentação como atrasados e boçais negavam sua contribuição para a construção do Brasil e consubstanciava-se como outra maneira de inferiorizar esse grupo (MULLER, et al, 2009, p.34).

Uma das dificuldades apontadas segundo a percepção dos estudantes foi uma tendência em certo momento que indicava a preferência dos brasileiros para interagirem

com europeus. Na visão do estudante, uma das muitas dificuldades em seu processo de adaptação foi a preferência dos brasileiros por interagirem com estudantes europeus. Conforme afirma este estudante, as pessoas estariam mais interessadas em eventos relacionados aos países da Europa do que àqueles relacionados aos países africanos, assim como pessoas de ascendência europeia ou estadunidense eram melhor tratadas, recebendo mais atenção, inclusive por parte dos professores. O falar português com um sotaque diferente nestes casos era apreciado, diversamente do que ocorria com os estudantes africanos. Para o estudante, a super valorização brasileira em relação a europeus e americanos implica diretamente numa baixa estima dos brasileiros por si mesmos.

É quando tem, porque quem organiza semana da Europa aqui são algumas embaixadas, porque o meu curso tem quase 19 habilitações. Tem a semana francófona, francofonia. Então você vê é lotado, porque todo mundo quer saber o que está acontecendo. Quando tem Ucrânia, é lotado. Mas quando a gente tenta organizar a semana da África, a gente faz toda a divulgação, manda para, é, por exemplo, para área de comunicação, para publicar no site da universidade. Eles publicam só quando o negócio está acontecendo. Dia da África é dia 25 de maio, eles vão publicar só dia 26. A gente cola cartaz corredor da universidade, ninguém aparece. Se aparecer [...] as vezes outras pessoas não aparece. Então, eu acho que essa é uma coisa que me incomoda muito. (E,1, B)

Eu não sei, porque na turma, quando tinha um francês. Então todo mundo chamava ele logo. Você vê que a diferença de tratamento entre um africano e um europeu. Então quando tem um europeu lá a diferença de tratamento até com professor para perguntar, tenta falar a língua do cara. Perguntar se o cara entende. Então esse tipo de tratamento não é feito conosco. (E, 1, B)

com Europa, americanos do que africanos. Com africanos não, eu não estou falando só de mim. Por que nós criamos aqui união dos estudantes africanos. Essa é uma queixa de todos os africanos. Eu não estou aqui para falar de todo mundo, para ser porta voz, mas são coisas que a gente passa aqui, que passamos aqui na universidade. Então essa questão, até essa, até as vezes nós falamos brasileiros tem problemas de autoestima que ele admira coisas que vem de fora. Ele admira o americano, então ele trata melhor um americano do que uma cara que não é, por que eles pensam que africano não é gente não. Então eu faço letras, veio em minha sala pessoas do Japão, França, de outros países que vem para fazer um intercâmbio aqui. Então às vezes quando encontra essas pessoas por falar um sotaque do inglês, do português ou francês o brasileiro acha bonito, entendeu. Essas pessoas são muito protegidas pelo aluno e professor. Então nós vimos de um tipo de ensino muito diferente que aqui, nosso português.

E eles não dá preocupação para ver se a gente está entendendo a matéria, essas coisas assim. (E, 1, B)

Na opinião de outro estudante, os brasileiros apresentam um quadro limitado de conhecimentos sobre África e a Ásia e um interesse maior em conhecimentos geográficos referentes à Europa e Estados Unidos.

O maior interesse que você tem em conhecer a geografia norte americana, geografia europeia, do continente de outros continentes em detrimento do africano um pouco do asiático. (E, 7, B)

As vezes são perguntas que deixa assustar, porque são pessoas que estão no meio acadêmico, são pessoas que estão na universidade nunca estudaram sobre a África, nunca tiveram nenhum interesse sobre a África. Nunca olharam, tem uma visão muito voltada para Europa, para os Estados Unidos. (E, 4, B)

Como afirmam as autoras Muller (et al), a partir de uma série de pesquisas realizadas na área da Educação no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), ficou evidente que, quanto mais escura era a cor da pele, mas exposta a situações de discriminação velada ou explícita estaria a pessoa. Os estudos realizados no NEPRE indicaram a permanência de um ideário racista, produzido ainda no século XIX, definidor das relações entre brancos e negros na sociedade brasileira, Da mesma forma que constataram a continuidade da existência desses problemas e sua reprodução constante (MULLER et al, 2009, p. 46). Uma situação bastante significativa vivenciada por um estudante corrobora a existência e continuidade desse ideário racista. No episódio relatado, o estudante viu os companheiros serem identificados como “preto azul” em Cuiabá;

Porque africanos para eles é tudo o que for preto, entre aspas que eles falam "preto azul", entendeu. Nisso eu tinha ligado para os meninos para irem lá né. Era aqui no bairro mesmo que eu estava lá. Nisso o povo pensou que eu era brasileiro. Então começaram a comentar entre eles "Nossa, olha a cor daquele cara, preto azul" tá entendendo, nem adianta falar. Então começaram a rir deles. Eles estavam de longe chegando, entendeu. (E, 2, C)

As situações vivenciadas pelos estudantes apontam manifestações simultâneas de racismo, preconceito e discriminação racial. Segundo Jaccoud, Beghin, (2002,) o racismo e o preconceito são modos de ver certas pessoas ou grupos raciais, enquanto a discriminação seria a manifestação concreta de um ou de outro. A discriminação racial

é definida como uma ação ou um comportamento que prejudica certa pessoa ou grupo de pessoas, em decorrência de sua raça ou cor. Assim, “quando o racista ou o preconceituoso externaliza sua atitude, agora transformada em manifestação, ocorre a discriminação. O preconceito racial, definido como uma predisposição negativa dirigida a pessoas, grupos de pessoas ou instituições sociais, limita-se à construção de uma ideia negativa sobre alguém, produzida a partir da comparação realizada com o padrão que é próprio àquele que julga. O preconceito “tende a desconsiderar a individualidade, atribuindo, a priori, aos membros de determinado grupo, características estigmatizantes com as quais o grupo, e não o indivíduo, é caracterizado”(JACCOUD, BEGHIN, 2002,p. 39).

De acordo com Kally (2000) e Subuhana (2005) o preconceito racial é a principal causa do mal-estar em terras brasileiras e ser universitário e estrangeiro atenua a experiência negativa da discriminação racial. O trecho da entrevista abaixo exemplifica um situação na qual os estudantes foram acolhidos porque foram percebidos como estrangeiros em decorrência do sotaque:

Mas uma coisa que eu percebi, o preconceito, o racismo aqui no Brasil, sim, existe, mas quando eles percebem. Estou falando realmente de Brasília e Uberlândia que eu tive experiência. Quando eles percebem que você é estrangeiro de certa forma você não passa por esse tipo de coisa. O preconceito é muito mais forte entre os brasileiros em si, assim que eu percebo. Uma vez eu fui para Uberlândia, estava eu, meu amigo e um brasileiro, todos éramos negros. A gente ficou lá, chegou um cara brasileiro, tentando, conversando com a gente e logo quando ele percebeu que outro amigo, ele não é estrangeiro falou pra ele " Vai para o seu canto, que eu vou conversar com eles". Então de certa forma discriminou o próprio cidadão e deixou a gente, viu que a gente era estrangeiro, talvez a gente tenha dinheiro. Ou de certa forma talvez porque a gente esta aqui, meu pai ganha muito bem. Ele ficou perguntando se " como você vive aqui, já que você chegou nesse local onde as pessoas pagam entrada cara", tem que ter dinheiro. Então quando você encontra alguém aqui na universidade que sabe que você é estrangeiro tem outro olhar para você. (E, 6, B)

Tal como os negros no Brasil, os estudantes africanos são identificados por brasileiros pelas categorias por eles detestadas: “moreninho”, “neguinho”, “sangue bom” e “angolano” e pelas categorias “assimilado”, “muzungo”, “mulungu” e/ou “mucunha” (SUBUHANA, 2005). Ou ainda por termos embranquecedores como “moreno” e “morena”. Conforme se verifica nos depoimentos abaixo, as estudantes percebem a tendência de serem chamadas por termos embranquecedores, tendência

originada no receio de “ofender”. Esse padrão é característico da etiqueta das relações raciais brasileiras, na qual as pessoas usam palavras embranquecedoras para se referirem às pessoas negras que lhe são próximas.

Fala morena, não fala que é negra não, fala mulata. Eu acho que as pessoas pensam que chamar uma pessoa de negra é ofender. Tem muitas pessoas que acham que chamar uma pessoa de negra é ofender a pessoa. Por isso que muitas pessoas preferem chamar de morena. Que acha que você vai se ofender se falar que você é negra. Eu não me ofendo. (E, 13, C)

Não, assim, tem aquela coisa que criaram aqui para não ofender a pessoa, criaram aquele negócio de morena, loira. Assim, a gente sabe no meu país para mim a pessoa, lá a gente tem aquele negócio mulata, preta, branca. Não, mas só que não é identificação não, para identificação não. Para identificação só tem negro, branco para identificação, não. Será que tem? Não.

Tem um monte, um monte. A gente fala mulato. Eu sei, eu sei que eu sou preta, só que aqui criaram aquele negócio chamar a pessoa de morena para não ofender. Para que a pessoa não se sinta ofendida. Eu tenho a ciência de que eu sou negra, não precisa. (E, 9, C)

As discriminações parecem afetar homens e mulheres de maneiras diferentes. Hirsch (2006) e Nunes (2013) apontam as abordagens policiais como algumas das situações que se tornam corriqueiras para os estudantes, similarmente o serem evitados como se fossem assaltantes. Tal fato não ocorre com as estudantes, as mulheres estão mais sujeitas ao isolamento. Conforme os depoimentos abaixo, tornou-se lugar comum os estudantes serem evitados ou verem as pessoas se apegarem a seus pertences quando os percebiam, ou ainda esquivarem-se de deles se aproximar. Os depoimentos dos estudantes contrariam o senso comum brasileiro, segundo o qual não haveria preconceito de cor no país e sim de classe social, visto que mesmo usando trajes sociais que indicam boas condições financeiras e frequentando espaços sociais elitizados, foram discriminados. No entendimento do estudante do segundo depoimento, dentre as principais razões pelas quais as pessoas associam o negro à criminalidade estariam os programas “jornalísticos” que insistem em alardear os crimes cometidos por pessoas negras e não destacam na mesma proporção os crimes cometidos por brancos. Outro fato que corrobora a existência do preconceito de cor é o registrado por Fannon (2008), no qual os estudantes tiveram suas companhias rejeitadas em transportes coletivos, situação que também aparece no depoimento abaixo.

Então, até a gente sofre esses mitos que chega aqui, a gente chega no ônibus até quando você está lá, não é todo mundo que vem sentar perto de você. Não é todo mundo que chega lá. Então isso mesmo aconteceu mesmo no caminho de casa para encontrar você. Eu cheguei, eu sentei lá a menina levantou e ficou de pé. Ela não queria ficar, eu não sei porque. E também como não falou comigo, não me interessa falar com essas pessoas também. Então é isso, eu venho morava aqui perto da universidade, você vinha todo dia pessoas olhavam você de um jeito. Quando via você pegava bolsa para esconder, até na casa mesmo de professores da UnB. Porque UnB tem várias casas. Eu, tio da minha mulher, ele é professor aqui na UnB. Mora lá na Unb. Então eu fui lá um dia para esperar ela para ir para a festa. Eu estava muito bem vestido, mas a mulher chegou perto de mim e gritou como se fosse uma coisa. Então eu fiquei lá e ela chamou a segurança para mim. e a segurança falou que a mulher disse que eu estava espantando ela. Eu perguntei se eu tinha rosto de leão para espantar ela. “Eu falei estou na luz, esperando alguém, como é que eu vou espantar ela? Eu falei essa mulher chegou aqui e olhou para mim e gritou.” (E, 1, B).

Eu não passo por muita discriminação eu passei uma, quando fui a Goiânia, a gente foi sacar o dinheiro com amigo meu. Tinha acho que foi 18:00 , tinha uma família dentro, viu a gente chegar, ficaram no canto. A gente sacou o dinheiro, quando a gente saiu, eles voltaram para fazer as transações deles. Então o meu amigo falou, eu já estou acostumado com isso. Essas coisas, ele já está acostumado, eu falo não, mas eu ia seguir eles e brigar com eles, ele falou não deixa para lá, o povo aqui age assim. Mas do outro lado também eu não dou culpa para essas pessoas. Vamos ver, a mesma coisa que eu te falei da mídia. Você já sentou na televisão na Globo ou na Record, ve aquele cidade alerta falando de um cara branco que fez crime? Não! A maioria que passa, são os negros, negros, negros. Então as pessoas quando veja isso, pensa que todo negro é criminoso, todo negro não estuda (E, 6, B)

Eu já passei discriminações aqui. Uma dessas cenas, uma vez uma senhora deixou cair uma pochete com moedinhas e eu apanhei eu fui entregar a ela. E ela simplesmente pôs se a correr. E tinha um cara no edifício lá no terceiro ou quarto andar que viu a situação. Desceu e veio a ver comigo e eu falei “não, eu só queria entregar”. “Não, eu vi”. Ele pegou da minha mão e foi entregar. E a senhora veio e pediu desculpa. Eu disse “não, tudo bem”. Já estive na calçada, a andar e estava vindo uma pessoa na minha direção e teve que trocar a bolsa de lugar, teve que apertar bolsa. Já dei lugar no ônibus para senhoras que não aceitavam sentar, já fui olhado mal. Já tem gente que ônibus cheio e tem cadeira do meu lado e não se sentou, porque não pode sentar ao lado de um negro. (E, 4, B)

Esse tipo de situação, em que suas companhias foram rejeitadas no transporte coletivo, foram relatadas por homens e mulheres tanto em Cuiabá como em Brasília. Os estudantes tinham o assento a seu lado vazio e as pessoas ou preferiam ficar de pé ou

mudavam de lugar. Mudou a maneira como reagiram, mas a situação foi semelhante nas duas cidades. Para a maioria, a discriminação nas cidades em que moravam foi declarada como não percebida a princípio, passando a se tornar flagrante com o decorrer do tempo.

Eu falava que eu não sentia isso. Mas depois da vinda dos Haitianos aqui. Eu, você vê isso mesmo bem nítida na cara das pessoas. Principalmente depois desse negocio de Ebola. Você senta num ônibus sozinha até chegar num terminal, ninguém senta do seu lado. A pessoa prefere ficar de pé. Mas não senta. Eu reparei isso e falei “não, é impressão minha ou eu estou vendo coisas”, mas por incrível que pareça é isso mesmo. “Eu não vou sentar perto dela. Porque ela não é brasileira. Ela pode ter ebola e me transmiti vírus”.

[...]

Não falou não. Mas não precisou falar. Porque você vê. Você já vê. Eu entro no ônibus, eu sento. Você está sentado. Por isso que agora eu não entro no ônibus para sentar lá no último banco. Eu sento no primeiro. Você quer sentar. Você vai ter que pedir com licença e sentar lá no último. Eu paguei. Eu não sento, mas no início não. A pessoa vem para sentar e fica com aquela cara de bunda. Eu só falo com licença. Sento, coloco o fone, fico escutando minha música e ainda balançando minha cabeça. Num tô nem aí. Pensa o que você quiser. Eu paguei. Então, eu entro e sento. Tem um dia que eu estava indo para Arena Pantanal. A gente estava conversando. A mulher estava incomodada. Não que a gente estava gritando na cabeça dela. Eu não. Tudo bem você tem que ser educada. Você saber que você não pode falar alto. Tem gente dentro de ônibus. Mas eu estava falando normal. Não é que a mulher estava incomodada com isso e levantou. Mas eu xinguei ela. Ela sabia que eu estava falando com ela mesma. Ficou quieta. (E, 8, C)

Mas às vezes cara, eu já fiquei triste, triste mesmo. Eu entrei no ônibus. acho que foi ano passado. Eu entrei no ônibus, indo para o CPA III, quando eu entrei, o ônibus estava cheio. Eu fui, entrei, vou ficar num lugar lá, nesse lugar já tinha uma senhora lá e ela é negra, quando eu cheguei lá, ela saiu de lá. Ela saiu foi sentar no outro lugar lá. Às vezes, quando sento no ônibus, eu sento ninguém senta no outro banco que tá ao lado. Às vezes, nem todos fazem isso, porque não vou falar, não vou generalizar todos alguns. Alguns fazem isso. (E, 9, C)

E no ponto de ônibus quando chegamos, chegamos nós quatro, três menino rapaz, as pessoas que estavam no ponto de ônibus assim, simplesmente mudaram de lugar foram pra outro lugar. (E, 11, C, sobre situação vivida em Florianópolis)

Ao ingressarem na sociedade brasileira e passarem a lidar com esse quadro, há um confronto com a perspectiva sobre si mesmo e sobre pessoas negras de maneira geral. Aqui passam a ser identificados e associados, com um grupo social estigmatizado.

E outra coisa também que a gente percebe quando você anda pela universidade todo mundo corre de você. Então criaram um mito na sociedade de que o negro é bandido. Então até a gente sofre esses mitos que chega aqui, a gente chega no ônibus até quando você está lá não é todo mundo que vem sentar perto de você. Não é todo mundo que chega lá. (E, 1, B)

De maneira geral, esse contexto nada tem a ver com as próprias representações dos estudantes. Segundo Hirsch (2007, p.148), nas sociedades de origem esses jovens fazem parte de um seleto grupo, que chegou ao nível superior. Alguns são, de fato, filhos de uma elite econômica. Esses jovens pertencem ou têm a expectativa de em breve pertencer a um grupo privilegiado em seus países de origem, o que gera um curto-circuito quando aqui chegam, uma vez que se deparam com o status inferiorizante que é atribuído aos brasileiros identificados como negros e mulatos, *status* que, por empréstimo, é atribuído também a eles. Em outras palavras, estes estudantes que fazem parte de uma elite ou que se encontram em processo de ascensão social são obrigados a lidar com o estigma que paira sobre os negros brasileiros, na medida em que, não raro, são assim identificados à primeira vista. Em nossa sociedade, via de regra, os negros são vistos como pobres e incultos, dado que essa atribuição de pobreza e incultura é naturalizada no senso comum e no cotidiano das relações sociais. Os estudantes são, pois, obrigados a lidar com um status inferiorizante que lhes é naturalmente atribuído devido à cor da pele (HIRSCH, 2007, p.148).

Um dos estudantes, quando questionado sobre o que pensava sobre racismo, discriminação racial e preconceito no Brasil, confirmou que havia sido informado que poderiam passar por situações de discriminação e preconceito racial. No parecer do estudante, o racismo brasileiro e a discriminação no país são discretos, porém mais excludentes e mais perigosos. O estudante observou que via negros em danças e jogos de futebol, porém não via negros na universidade. Em todo o curso não havia mais que um professor negro. Para ele, no Brasil, os negros têm um lugar e a temática do racismo é muito presente.

Sim, vocês vão passar por situações meio chatas, mas quando você chega aqui. Meio que existe o racismo brasileiro é meio escondido. O cara faz, você percebe. O cara faz, mas é meio escondido. Você vê até pela questão quando eu cheguei aqui. Você até pela questão do negro. A gente até quando está lá em Angola se vê negro dançando samba, jogando futebol, mas quando você vem aqui. Eu falei que já fui em outros países, você não vê o negro. Onde que está o negro? Quando eu cheguei aqui em 2010 praticamente. Estava na fase de inclusão de

negros desse negócio de cotas, quando eu cheguei na sala, você não vê. Eu nunca tive aula com nenhum professor negro. O negro brasileiro que parece que eu tive aula é só um, mas eu já estou quase terminando meu curso. Você sente que é um racismo. É uma instituição, que não é mais aquele pessoal, mas é estrutural. Você sente que é mais poderoso entendeu. Então eu falo que o racismo brasileiro ele exclui. Não é igual o cara fala, “eu não gosto de você”. Você sabe bem o que o cara está falando. Aqui é meio que escondido, aqui é excludente. Você não vê o negro na televisão, você não vê. Na universidade você não vê negro. A representação do negro é meio que mais, o cara só joga futebol, dança só. Meio que, tem um lugar, negro no Brasil tem um lugar, porque negro no Brasil tem um lugar. A gente fala que você vê um cara andando. O cara de outro lugar vai saber vai saber que negro brasileiro.(E, 5, B)

Eu mesmo já me perguntei que aqui na UnB não tem um professor negro. Então na UnB, por exemplo, nunca tive uma aula com um professor negro. Estou na Unb, a maior parte do pessoal que limpa a UnB, ou seja, os servidores, são pessoas negras. Então eu fico me perguntando, só essa pessoa não merece trabalhar onde está. Para você ver um negro aqui como professor, nunca vi, é muito difícil. (E, 6, B)

Segundo o estudante é perceptível a diferença entre as pessoas que são negras brasileiras e aquelas que são africanas. Na opinião dele, as pessoas negras brasileiras andam de cabeça baixa e pouco à vontade.

É porque que eles andam com cabeça baixa, não andam à vontade. A gente já sabe. Talvez a história do país, entendeu. A gente chega aqui, a gente chega à vontade. Conheço pessoas, brasileiro meio que “como é que você é assim”. Já vem com aquela carga. Todo mundo se preocupa com a raça, racismo. No meu país você praticamente não vê. Ele não fala. Então a gente não tem aquela carga. Então um choque, estigma. Tem que, as pessoas se importam muito com o que o outro é.(E, 5, B)

Para alguns estudantes africanos, as dificuldades de integração foram maiores entre alguns negros brasileiros porque, para eles, foram estes os que mais os discriminaram.

Eu fui, entrei, vou ficar num lugar lá, nesse lugar já tinha uma senhora lá e ela é negra, quando eu cheguei lá, ela saiu de lá. Ela saiu foi sentar no outro lugar lá. (E, 9, C)

E outra dificuldade que a gente sempre teve, pretos brasileiros, entende a gente como rival. Não sei, de conversar. Eles parecem que não gostam da gente. Não vai, você tenta criar amizade, ele cria

barreira com a gente. Pergunta para qualquer, pergunta para qualquer africano. Ele vai te falar. Se a gente se encontrar em alguma festa em algum lugar, eles acham que a gente rouba a atenção deles para gente. Então eles não são de fazer amizade com a gente. Porque duas três vezes é carnaval. Quando a gente saía em grupo. Assim eles não querem, eles não fazem questão. Diferentes de você encontrar com um amigo brasileiro, uma pessoa que não é preta assim. Ele te dá mais atenção curiosidade, tentar falar com você, trocar experiência, tenta conversar mais do que eles, por mais que a gente goste de tentar aproximar, eles criam barreiras. Eles criam barreiras limitam a conversa com a gente. Isso é normal, desde quando cheguei aqui, a gente sempre comentava sobre isso. Eles sempre criaram barreira com a gente. Porque quando a gente vai conversar com brasileiros com uma pessoa assim. Ele quer conversar, "ah você é de qual país", puxar coisa assim, "massa", conversar, marcar churrasco. Mas aqui eles não dão essa bola para gente, não dão. Não falo todos, tivemos alguns, a maioria não, não puxa, não vão além com a gente.(E, 6, C)

Aqui o povo brasileiro, a maioria principalmente os negros daqui, não sabem sua origem. Não sabem da onde vieram. Se você falar, você tem o pé na África. Então você é descendente de africanos o próprio negro daqui te fala, bom responde que não. Fala "Você tá doido, não sei mais o quê". Então você vê que a maioria são pessoas que carecem de informação. Porque tem, nunca foi comprovado que o negro veio da Europa, entendeu. O negro. Tem muito negro aqui que acha que ele veio da Europa. É algo obscuro. (E, 2, C)

Eu já fui a vários lugares, o pessoal segrega um ou outro entendeu. Você vê grupos de brancos, pretos separados. Mas não são todos entendeu porque é Cuiabá não tem o que reclamar quanto a essa questão. Somente os negros daqui são os mais preconceituosos. Os negros daqui demonstram mais preconceito quanto ao preto. Eu acho que é aquela questão da diversidade o preto gosta do branco. (E, 6, C)

É possível que tais fatos estejam relacionados à figuração *estabelecidos e outsiders*, conforme proposto por Norbert Elias e Scotson (2000). De acordo com os autores, como tema universal humano, um dos aspectos característicos da relação *estabelecidos e outsiders*, é aquele em que o grupo estabelecido tem poder para inferiorizar e estigmatizar o grupo *outsider* como pessoas de menor valor humano. Com o decorrer do tempo, parece que as próprias pessoas do grupo *outsider* passam a se considerar, de fato, como de menor valor humano.

[...]os grupos mais poderosos, na totalidade desses casos, se vêem como pessoas “melhores”, dotadas de uma espécie de carisma grupal, de uma virtude específica que é compartilhada por todos os seus membros e que falta aos outros. Mais ainda, em todos esses casos, os indivíduos “superiores” podem fazer com que os próprios indivíduos

do grupo *outsider* se sintam, eles mesmos, carentes de virtudes – julgando-se humanamente inferiores (NORBERT ELIAS & SCOTSON, 2000, p. 20).

Uma das figurações *estabelecidos* e *outsiders* da sociedade brasileira é a relação entre brancos e negros. Pode ocorrer que os negros brasileiros, com os quais os estudantes se depararam, tenham assumido a visão de menor valor humano e tenham se recusado a se relacionar com pessoas mais negras do que elas, Porque, de acordo Norbert Elias e Scotson (2000), após um determinado tempo exposto à inferiorização, o grupo *outsider* passa a considerá-la verdadeira: “depois de algum tempo, pareciam aceitar, com uma espécie de resignação e perplexidade, a ideia de pertencerem a um grupo de menor virtude e respeitabilidade” (NOBERT ELIAS E SCOTSON, 2000, p.20)

Kally (2000, p. 20), sociólogo senegalês que já foi estudante de convênio no Brasil, afirma que o racismo e a discriminação baseada na tonalidade da cor da pele estão sempre na vida cotidiana. O estudante universitário tem sempre que mostrar ou provar que não é “aquele que pensam que é”. Uma parcela dos estudantes indicou como parte inerente à inserção na universidade, a conquista de credibilidade. Em uma das entrevistas, o estudante aponta que paira sobre a sociedade uma concepção do negro como “burro” e parte de sua vivência girou em torno da desconstrução dessa ideia.

E outra questão, por sermos negros há uma ideia de que o negro é incapaz principalmente no primeiro e no segundo semestre sabe, mas quando você mostra, quando você impõe com humildade com sabedoria, você consegue conquistar a credibilidade dos outros. Na verdade é uma ideia que paira na sociedade. (E, 7,B)

Lá que as pessoas começaram a aproximar de nós, no início ficaram surpresa com a nossa nota "uê, porque as duas negras burras tiraram péssimo no português e no cálculo tiraram sete.(E, 11, C)

Não, dificuldade era que questão mais de interagir com os alunos, entendeu. Que o meu curso, ele é um curso ali que. É um curso que ele tem mais filhinhos de papai. E maiorias de filhinhos de papai não são humildes, entendeu. Então, são aquela coisa ali. E mais você sendo negro, nem todos quer chega perto de você. Mas assim, eu agradeço a minha turma tanto dos veteranos, todos gostam de mim, entendeu. Eu sou uma pessoa comunicativa, eu sempre chego conversando. Então, mostrando essa simpatia essa humildade. (E, 4, C)

Segundo Teixeira (p. 73), integram o *jeitinho brasileiro* de discriminar os diferentes graus de rejeição ao negro, que pode ir desde a “relativa” aproximação social,

estabelecida nos momentos de lazer, ao estreitamento de laços de amizade, por exemplo, até o completo afastamento, representado pelas proibições de casamento. Os estudantes-convênio africanos não relataram episódios de discriminação na interação com os colegas de curso. Contudo, a aproximação para a construção de laços de amizade só ocorria após a demonstração de excelentes desempenhos por parte dos estudantes africanos. Ou seja, os estudantes afirmam que só passaram a ser procurados pelos brasileiros quando estes necessitavam de auxílio em disciplinas nas quais eles (estudantes africanos) tinham excelentes notas. Quando na situação inversa, ou seja, quando precisavam de auxílio em disciplinas como a língua portuguesa, não recebiam o mesmo apoio dos estudantes brasileiros. Um dos estudantes observa que a atenção dada a estudantes europeus não era a mesma dispensada a estudantes africanos. O estudante afirma perceber que há mais atenção, tanto de alunos como de professores, para com estudante europeus.

Eu não sei, porque, porque na turma quando tinha um francês. Então todo mundo chamava ele logo. Você vê que a diferença de tratamento entre um africano e um europeu. Então quando tem um europeu lá a diferença de tratamento até com professor na para perguntar, tenta falar a língua do cara. Perguntar se o cara entende. Então esse tipo de tratamento não é feito conosco. (E, 1, B)

Kally (2000) afirma a cor da pele como um elemento homogeneizador dos estudantes para os brasileiros. Conforme o sociólogo, a cor negra expõe os estudantes aos mesmos tratamentos dispensados aos negros brasileiros:

[...] essa mesma cor já os coloca nas camadas sociais mais inferiorizadas, mais humilhadas e hostilizadas da sociedade brasileira: os pretos nativos. Quem são esses pretos nativos ? Pessoas vivendo à margem da cidadania. Pessoas periféricamente integradas à sociedade brasileira. Os estudantes africanos pretos recebem, basicamente, os tratamentos dispensados aos pretos brasileiros ; isto é, são tratados como se fossem necessariamente pessoas pobres, analfabetas, perigosas, faveladas, ignorantes. Os tratamentos racistas, inferiorizantes e estereotipados, que fazem parte da vida cotidiana dos estudantes pretos, são dispensados por brasileiros de todas as camadas sociais e de todas as tonalidades de pele (KALLY, 2000).

Fez parte da trajetória dos estudantes viajar por outros estados e conhecer outras cidades em seu período de férias. O que marcou uma dessas viagens para uma estudante que estava em Cuiabá e se deslocou a Florianópolis, foi uma abordagem dentro de um

supermercado, na qual o seu grupo foi questionado se teriam dinheiro para pagar pelo produto que pretendia adquirir:

Aconteceu porque eu e meus amigos entramos no mercado e todo mundo tem condições financeira para entrar no mercado e povo perguntou, "Será que eles têm dinheiro para pagar", fala uma mulher perguntando para outra, porque precisamos comprar uma coisa que não achamos e estávamos procurando. Como sou mais destacada do grupo fui perguntar. E a mulher perguntou "mas você não é daqui", Eu falei, "eu não sou e nem quero ser. Eu só vim passar férias". "Mas você tem dinheiro para pagar? Porque é caro". Eu falei assim "Se eu não tivesse dinheiro para pagar eu não iria procurar. Eu sei do preço por isso vim comprar". Eu falei, porque não sou de levar desaforo pra casa. Eu falei mesmo na hora, eu não gostei. (E, 11, C, sobre experiência em Florianópolis)

O depoimento da estudante ratifica os apontamentos de Kally(2000), pois da maneira como foram percebidos, pessoas negras não teriam condições para custear produtos de alto custo. A partir das entrevistas pode-se afirmar que os estudantes foram expostos ao racismo, discriminação e preconceito racial, bem como foram preteridos em relação a outros estrangeiros de ascendência europeia ou estadunidense; que os estudantes não são percebidos como pessoas cultas e financeiramente capazes; E que, comumente, a eles é atribuído um *status* inferiorizante e a associação com assaltantes.

Tal contexto denota a fragilidade do laço através do qual o Brasil se prende aos PALOP no âmbito das relações internacionais. Por um lado, há um amplo discurso nos quais as relações com esses países são estabelecidas por laços de fraternidade, solidariedade, vínculos históricos, linguísticos e culturais. Por outro, a prática dessas relações, concretizadas na permanência dos estudantes no país, expõe os fundamentos racistas das relações sociais, o desconhecimento sobre a África e a fragilidade e despreparo das instituições que os recebem.

4.5 Redes sociais e familiares

A permanência de jovens africanos como estudantes no Brasil vem sendo estudada por diferentes perspectivas. A esse deslocar-se internacionalmente para fins de estudo se tem chamado e estudado como migração para fins de estudo, migração temporária (GUSMÃO, DESIDÉRIO, SUBUHANA), mobilidade internacional de

estudantes estrangeiros (DESIDÉRIO) e circulação internacional de estudantes (RODRIGUES).

Cada uma das formas de chamar a esse movimento oferece uma perspectiva. Do que cada perspectiva tem a oferecer, a que nos traria mais contribuições é aquela na qual o deslocamento dos estudantes é entendido como migração. Como migração temporária, essa condição é entendida a partir da relação que se tem com o lugar em que está, da maneira como se vê e como se é visto, se está fora de lugar” e a partir do fato de que não se trata de uma mudança definitiva. Como migração, esta não se cumpriu plenamente, seja pela dessocialização nas relações sociais de origem“, seja pela ressocialização nas relações sociais de adoção (SILVA, 2005, p. 61 apud GUSMÃO). Há um prazo definido para o retorno e por mais que se permaneça no Brasil ao término da graduação, a volta diante do compromisso assumido se faz presente.

A migração com finalidade de estudo é temporária e não se cumpre plenamente no país de acolhimento e, por sua vez, objetiva formar quadros para atuar/substituir quadros existentes nos Estados-nação em seu processo de consolidação (GUSMÃO, 2012). Subuhana (2005, p. 3) relaciona a condição de migração temporária ao Visto do qual os estudantes são portadores, “nos referimos aos moçambicanos que estão no Rio fazendo seus estudos universitários, de graduação ou pós-graduação, comumente como portadores do ‘visto temporário tipo IV’, daí o uso do termo migração ‘temporária’”.

Não se pretende entender este processo como migração, tampouco qualificar os estudantes como imigrantes, nem designá-los como tal, dado que, para Geiger, Macedo e Bartolome (2000), a palavra imigrante é uma forma pejorativa de designar aqueles que são provenientes de outros países, geralmente relacionada à expressão de racismo, xenofobia, discriminação e preconceito, dos quais os estudantes não estão a salvos, apesar de não serem reconhecidos como imigrantes. Ocorre que a maioria dos sujeitos dessa pesquisa estão muito próximos à experiência migratória, vivenciada por pessoas achegadas à família e não se vêem como imigrantes.

E ser imigrante, origem, porque imigrante quem sai a procura de melhores condições de vida em outro país para poder voltar. Melhor condição de vida, no nosso caso não. Somos estudantes, a nossa origem, saímos de Guiné para vir estudar no Brasil. Já é diferente quando alguém saiu de Guiné para vir arrumar melhor condição de vida, isso já enquadra na imigração. Imigrou por que, para arrumar melhor condição de vida. O nosso caso não, saiu para estudar. (E, 11, C)

Contudo, os estudos sobre migração apresentam uma categoria que se faz pertinente para a compreensão das relações sociais estabelecidas em todo o processo pelo qual passa o estudante de convênio africano. A categoria à qual nos referimos são as microestruturas (Castles e Miller, 2004) ou redes sociais. Apesar de, a princípio, estar no Brasil temporariamente, num contexto bem definido, o da cooperação brasileira em educação, o estudante é, a um só tempo, tal como o migrante, um *insider* e um *outsider* (RUSHDIE, 1994), pois ao mesmo tempo em que faz parte e está dentro da sociedade brasileira, ele é um *outsider*, pois também é de fora, assim, o seu estabelecimento conta com a construção de redes sociais importantes.

Castles e Miller frisam que as microestruturas existem juntamente com as macroestruturas. Macroestruturas e Microestruturas são dois termos que fazem parte do que estes autores chamam teoria dos sistemas migratórios. De acordo com eles

La aproximación de los sistemas migratorios implica examinar ambos extremos del flujo y estudiar los nexos entre los involucrados. Éstos se puede clasificar como “relaciones y comparaciones de estado a estado, conexiones de cultura de masas y redes familiares y sociales. La teoría de sistemas migratorios sugiere que los movimientos migratorios por lo general se generan por la existencia de vínculos previos entre los países de envío y recepción basados en la colonización, la influencia política, el intercambio, la inversión o los vínculos culturales.

(CASTLES & MILLER, 2004, p. 39)

Para os autores, na teoria dos sistemas migratórios, qualquer movimento de mudança de um país a outro implica as relações entre Estados, conexões de cultura de massa e redes familiares e sociais. As relações entre Estados e acordos diplomáticos são as macroestruturas, as redes familiares e sociais são as microestruturas. Pela teoria dos sistemas migratórios o trânsito entre países se dá por vínculos prévios (CASTLES E MILLER). As experiências dos estudantes de convênio africanos apresentam todas essas características. Os países de origem dos estudantes e o Brasil tiveram o mesmo país como metrópole quando na condição de colônia, ambos os países têm a mesma língua como idioma oficial; e os estudantes contam com os acordos de cooperação para ingressarem no Brasil. Neste caso principalmente, a cooperação em educação se refere ao designado como macroestrutura. Entretanto, da conceituação proposta por Castles e Miller, as mais relevantes para o trabalho são as explicações sobre as microestruturas ou redes sociais.

As microestruturas são as redes informais desenvolvidas pelos próprios migrantes para lidar com a migração e o estabelecimento. As redes informais incluem

relações pessoais, padrões de organização familiar e de lugar, vínculos de amizade e comunitários e ajuda mútua em assuntos econômicos e sociais (CASTLES E MILLER, p. 39). No decorrer da pesquisa, principalmente através das entrevistas, notou-se que a organização, a convivência e a inserção na sociedade brasileira só é possível pelas redes sociais e informais desenvolvidas pelos estudantes em todo o processo. De acordo com Subuhana (2005, p.129), rede é um campo social constituído pelo parentesco, pela amizade e pelas relações, com vínculos continuamente mutáveis e sem grupos estáveis ou coordenação global. Cada pessoa está em contato com um número de outras pessoas, algumas das quais estavam em contato direto entre si e outras não. O termo rede pode referir-se ao fato de que as relações sociais estão conectadas umas às outras (SUBUHANA, 2005, p. 129). Teixeira (1998) chama de rede de solidariedade e ajuda a essa estratégia para a execução de um projeto de mudança social. Redes de solidariedade e ajuda, segundo a autora, são o principal fator que, somado a características pessoais, é determinante das trajetórias de ascensão. De diferentes formas e sob muitas roupagens, a *solidariedade* e a *ajuda* de famílias, pessoas e instituições, estão presentes em todas as trajetórias (TEIXEIRA, 1998, p. 116).

Conforme o explicado anteriormente, o programa de cooperação do qual fazem parte nada lhes garante, a não ser uma vaga em uma instituição pública de ensino superior brasileira. Diante disto, saltam perguntas sobre quais maneiras os estudantes encontram para resolver os problemas inerentes à mudança de país. A principal estratégia para resolver e lidar com as dificuldades de inserção e instalação em um novo lugar, nesse contexto, é a construção das redes sociais. Essas redes, muitas vezes, começam a ser articuladas lá, antes do início da partida, quando da publicação dos selecionados pelo programa naquele ano. Segundo os estudantes, quando seus nomes foram divulgados, foi divulgada também uma listagem com o nome dos estudantes africanos que estavam em cada cidade para a qual se direcionariam.

Porque quando sai o resultado, todos os alunos aqui do Brasil, já começam a olhar para ver quem eles conhecem, para entrar em contato e ajudar no trânsito, na própria viagem, na orientação básica. Que a gente não tem nada, não tem guia na embaixada. Até então, não sei, mas na minha época, não tinha nada de orientação.
(E, 7, C)

A escolha de uma determinada cidade muitas vezes se deu por haver alguém conhecido naquele lugar ou ainda por algum vínculo familiar, ou seja, a escolha por

uma dada cidade é feita em função de outro familiar no passado haver estudado na instituição ou ainda por haver familiares ou amigos estudando na mesma universidade e a indicarem, assim como à cidade como lugar para ficar.

Não, eu por meu pai, tinha estudado na USP. Eu não sabia que neste ano USP, não tinha oferecido vaga para Letras. Eu escolhi USP e a Goiânia. Goiânia e tinha uma amiga, muito amiga que estudava lá, e escolhi a USP que única do Brasil que eu já conhecia a história devido a vinda do meu pai para cá. (E, 7, C)

É dessa forma que começa uma rede de relações que se transformará numa amizade fraterna e solidária, uma vez que essa é a principal estratégia para inserção, adaptação e instalação dos estudantes, tão logo chegam ao Brasil. Como relata uma estudante de Brasília, quem chegou no ano anterior, auxilia quem chegou naquele ano:

Como se fosse uma rotina assim, por exemplo, eu cheguei em 2001, quem chega em 2001 vai ajudar 2002. Quem chegar 2003, 2002 vai ajudar. Foi essa rotina. (E, 6, B)

Não, acostumadas pode ser, mas eles já conheciam. Ele já conhecia a trajetória, entendeu. Ele já sabia como que funcionava. Como ele chegou os meninos ou o outro fez isso para ele, é isso também os que chegaram depois. Eu já levei, movimente também isso é peguei papeladas, fiz o que o fizeram comigo. (E, 1, C)

A estratégia dos estudantes é semelhante uma corrente onde aqueles que são mais experientes auxiliam os recém-chegados a lidar com as várias questões da chegada, como lugar onde morar, documentação, familiarização com a universidade. As motivações para escolher um lugar onde já se encontre um número significativo de estudantes são várias, mas a principal é ter com quem contar em situações adversas, como por exemplo, quando a família não consegue enviar o apoio financeiro.

Outra coisa não queria também ficar longe deles, entendeu? A gente estava aqui, foi de boa. Então se eu ficasse longe. Eu poderia ficar um tempo sem dinheiro, mas, vou ter alguns problemas, mas estamos juntos aqui, por exemplo, graças a Deus, a gente estava junto. Eu posso ficar um dia sem dinheiro, sem alguma coisa. Eu falo para algum deles, ele vai me dá, entendeu? Então se eu tivesse em outra cidade não seria a mesma coisa, até para eu ligar falando, é outra coisa, entendeu? Mas, junto, a gente divide. Posso não ter dinheiro fazer a compra, eles fazem. Isso que é vantagem. (E,1, C)

É, eu fui incentivado através de quem. Foram eles que indicaram essa cidade, Cuiabá. Eu nem sabia se existia cidade com nome de Cuiabá.

A gente conhece mais Rio de Janeiro, São Paulo, Fortaleza e num momento de inscrição eu fiz o quê, 1ª opção foi Cuiabá, 2ª foi São Paulo, porque tenho um colega também, o meu primo, que mora lá. Então eles vieram antes. Através deles que eu entrei em contacto. Eu entrava em contacto direto com e os outros lá de Fortaleza. A gente trocava e-mail. Trocava e-mail com eles. (E, 1,C)

As entrevistas evidenciam facilmente a organização de uma ampla microestrutura (CASTLES e MILLER, 2004), ou seja das redes informais sociais para o estabelecer-se na cidade de estudos. Essa estrutura informal desenvolvida para a instalação no novo local de moradia temporária, apesar de menos formal que os aspectos relacionados aos acordos entre países, é complexa e envolve um série de relações que vão desde os vínculos com familiares distantes a amigos de última hora. É possível perceber que cada estudante mantém uma complexa e ampla rede de relacionamentos, seja com os parentes distantes, seja com outros estudantes, às vezes do mesmo país ou cidade. Na rede social de cada estudante percebe-se amigos em comum de diferentes partes do país. Isso significa que, ao formarem uma comunidade na cidade em que estão, onde todos mais ou menos se conhecem, dialogam com outras comunidades que estão em outros estados e cidades do Brasil.

Hirsch (2007, p. 58), em pesquisa realizada com estudantes de convênio de graduação cabo-verdianos no Rio de Janeiro, apontou a mesma estratégia de estabelecimento entre os pesquisados. Segundo a autora, tal como nas cidades de Brasília e Cuiabá, os estudante cabo-verdianos participavam de redes sociais acionadas antes mesmo de escolherem o Brasil. Esses jovens se informam com outros que já viveram a experiência sobre como é a vida aqui, para qual cidade devem se candidatar, como é a qualidade do ensino, dos cursos, etc. Uma das maiores preocupações é com a questão da violência nas cidades brasileiras.

Passada essa etapa, a próxima inclui buscar a rede social articulada entre o país de destino e o de origem. Não raro, são contatadas pessoas bem pouco próximas – “amigo de uma prima”, “irmão da colega da irmã”, “parente de um vizinho” –, mas que, via de regra, a despeito do conhecimento indireto, se encarregarão da tarefa de receber o estudante aqui. Isso significa que essa pessoa indicada ou algum conhecido dela – depende do grau de proximidade e da disponibilidade no momento – buscará o recém-chegado no aeroporto e o levará para casa, onde ficará hospedado até encontrar algum lugar para morar definitivamente. Muitas vezes o estudante que chega, fica hospedado na casa de pessoas com as quais não tem, até então, a menor intimidade. Essa permanência provisória pode durar semanas ou até mesmo meses. (HIRSCH, 2007, p. 58).

Na cidade de Brasília, os estudantes articularam a própria rede social na forma de uma associação.

Da Guiné Bissau e da África, é porque união dos estudantes africanos, engloba todos os estudantes africanos. Então la nós temos tudo. Então essa organização é para ajudar os nossos irmãos que estão chegando, assim pessoas novas que está chegando. Para orientar eles, como é que pode comportar com visto, como é que deve comportar na questão de pegar matérias.

É tipo a gente recebe nossos irmão da África para ajudar, para não cai nas coisas que a gente passou. Para não, a dificuldade que a gente passou, foi por isso que a gente criou isso, para não, nosso irmão que vai vir não ter essa dificuldade. Nós não temos, é a associação que não tem fins lucrativos, nós não temos dinheiro. A gente dá palestra também na escola, nós temos um projeto chamado África na escola. (E, 1, B)

Segundo Castles e Miller, as redes sociais informais incluem relações pessoais, padrões de organização familiar e de lugar, vínculos de amizade e comunitários e a ajuda mútua em assuntos econômicos e sociais. Esses vínculos aportam recursos vitais para o sujeito em fase de estabelecimento. Foi através das redes sociais, ao fazer contato com pessoas que já estavam na cidade de destino, que os estudantes conseguiram arrumar moradia.

Antes de chegar ao Brasil já havia alguns colegas, por exemplo a questão da moradia, uma menina angolana que chegou antes da gente.(E, 7, B)

As redes informais relacionam “migrantes e não migrantes em uma complexa rede de papéis sociais e relações interpessoais” (CASTLES E MILLER, 2004, p. 39). Tal como apontam os autores e a experiência dos estudantes, a existência de uma rede social facilita, desde a movimentação dos aspectos formais e burocráticos, à criação de uma comunidade de amigos. Por outro lado, a falta dessa articulação tende a tornar a experiência de estabelecimento do estudante traumática e solitária.

Não, não tenho dificuldade porque cheguei aqui, quando eu cheguei aqui meu primo estava. Ele me ajudou a movimentar papeladas. Saí, chegou levou, apresentou lá na Assessoria Internacional, pegaram os meus documentos. Depois saímos de lá, fomos Polícia Federal. Polícia Federal, fomos para Receita Federal, saímos de lá fomos para o Banco do Brasil, abrir contas. Então, ele me ajudou muito. Se não fosse ele, os outros que chegaram primeiro, teria dificuldade, porque

não conhecia ninguém. Começaria o quê, fazer novas amizades. Não conhecia ninguém. Não sei andar por aí. Então dificultaria, dificultaria. Eu lembro os que chegaram primeiro. Ele falou que chegou o quê, ele falou que era difícil. Para eles. Ele é o primeiro que chegou e ele não conhecia as outras, tinha são tomenses e guineenses, mas eles não se conheciam. Então assim que chegaram os outros. Facilitou, ele estava aqui, os orientou. Então isso que aconteceu. Se os outros não estivessem aqui, os outros que chegaram primeiro, a gente passaria, não dificuldade, mas a gente teria problema. Porque, primeiro até de comunicar conversar, estranhariam, porque o cara não conhece. É diferente no nosso país, você chega e conversa. Se for primeiro dia. Se não fosse ela. Eu não te conheceria. Chegando puxar papo, você pode me estranhar entendeu. Então é isso que eu falo, graças a eles, tudo ficou de boa. (E, 1, C)

A fala do estudante sobre sua chegada e estabelecimento corrobora as afirmações de Castles e Miller (2004,p.40), a existência de um grupo já organizado do país de origem facilitou a inserção do estudante. No percurso, aqueles que migram recebem a ajuda de parentes e amigos que já estão na área de imigração. As redes envolvidas neste percurso, baseadas na família ou na origem comum, ajudam a proporcionar moradia, trabalho, orientação nos procedimentos burocráticos e apoio nas dificuldades pessoais. Estas redes fazem o processo migratório mais seguro e simples para o migrante e seus familiares (CASTLES E MILLER, 2004, p 40). Tal como os imigrantes, para o estudante de convênio africano contar com familiares mesmo de vínculos distantes já instalados na cidade de estudos facilitou a experiência da chegada. Nesse caso, a escolha pela cidade se deu pela influência desses familiares que já estavam residindo no local. A existência de outros estudantes do mesmo país ajudou na socialização, problemas com questões financeiras e a conseguir moradia.

É um grupo. Os primeiros dias quando a pessoa chega, eu, por exemplo, quando eu cheguei, por sorte já tinha um quarto vago na moradia, na república onde a outra menina mora. Eu cheguei fazendo o meu contrato para entrar. Assim o quarto estava sendo pintado, eu dormi uns dias com ela. Terminou, eu já fui para o meu quarto. O outro quando chegou, não conseguiu alugar, parece que o dinheiro que ele tinha trazido não deu para resolver tudo, alguma coisa assim. Ele teve que ficar algum tempo com o primo e dividindo o aluguel com ele. Dividiu aluguel com ele por um bom tempo, até que conseguiu estabilizar a economia dele. Quando as meninas chegaram, estava meio que namorando eu dispensei meu quarto para elas. Elas ficaram no meu quarto. Quando outra menina chegou passou seis meses comigo. Não, quase um ano e seis meses. Mas

assim durante os primeiros seis meses, ela quase não tinha recebido nada, os pais estavam passando por dificuldade. (E, 7, C)

Estudar no Brasil, para o jovem africano, por um lado se vincula aos acordos de cooperação entre o Brasil e África, à língua em comum, ao histórico de países colônias da mesma metrópole. Por outro, estaria condicionado ao apoio familiar. Teixeira (2003) aponta que, no contexto das redes de solidariedade, fazer um terceiro grau é um investimento da família, que não apenas investe em incentivos de apoio emocional, mas também material. Embora não se possa dizer que esta seja a norma, ou que a maior parte daqueles que chegam até a universidade tenha por trás de si o apoio incondicional da família de origem, para um número expressivo de alunos, esse “suporte”, ainda que em muitos casos seja apenas psicológico-emocional, torna-se fundamental (TEIXEIRA, 2003, p.116).

Dessa forma, mudar-se de casa para dar continuidade aos estudos torna-se um empreendimento, sobretudo familiar, uma vez que é a família quem lhe assegura o sustento, ou é, no mínimo necessária, dado o contexto do programa de cooperação em educação PEC G, que exige alguém que se responsabilize pela manutenção dos estudantes. As famílias são fundamentais para esse deslocamento. Os vínculos familiares com frequência proporcionam tanto o capital financeiro, como o capital cultural para esse trânsito (CASTLES E MILLER, p. 40).

Os estudantes são, em sua maioria, originários de famílias numerosas, de mais de três irmãos. A família, na maioria dos casos, tem um papel preponderante no percurso dos estudantes, pois é ela que assume a responsabilidade pela estadia no Brasil. Há, entre os estudantes, aqueles que são filhos de outros que já ocuparam a mesma condição de estudante no Brasil. Para assegurar a continuidade dos estudos e manutenção no país, estiveram envolvidos, na maioria dos casos, os pais, as mães, ambos, tios, primos e irmãos.

O meu irmão mais velho, ele trabalha numa clínica como motorista. De vez em quando, quando ele pode, manda uns \$50,00 \$100,00 dólares que são R\$200,00 aqui e eu acabo fazendo uma outra coisa. No caso eu compro um livro de faculdade. (E, 4, B)

Ao vir para cá antes tem duas opções no que tange a questão, o compromisso e o termo de responsabilidade, que é o seguinte, você tem que provar que vocês tem condições econômicas para vir estudar aqui ou em qualquer parte que você escolher. Você tem que ter uma declaração bancária. Você tem que ter o termo de responsabilidade.

E você tem que comprovar que você tem condições no geral para poder vir aqui. Eu consegui através do meu pai, porque eu não trabalhava. É no mesmo programa. Isso, entendeu, me responsabilizando pelos meus gastos, que é através do meu pai e não pelo governo que as vezes você vai estudar ou fazer convênio ou intercâmbio.(E, 2, C)

A maioria dos estudantes africanos em Cuiabá eram apoiados por algum familiar que vivia na condição de imigrante em países da Europa, principalmente França e Portugal ou ainda nos Estados Unidos. Isso significa que para parte desses jovens, os estudos representam uma opção à imigração. Alguns deles ou são filhos de imigrantes ou têm parentes imigrantes, familiares distribuídos por diferentes países, principalmente da Europa (HIRSCH, 2007, 148).

Não, o meu futuro, o que é que aconteceu depois que eu terminei o ensino médio. Eu tinha intenção de que o quê, o meu irmão de pai, queria me levar para a Europa, Espanha. Eu tinha essa intenção de ir para a Europa, indo para estudar ou para trabalhar, sei lá. Esse, o meu primo que está me bancando. Ele falou “olha solução para você é estudo”. Eu não estudei porque eu não tinha oportunidade de estudar. Ele, segundo ele, ele fez só, terminou o ensino médio não fez graduação. Por que, não tinha oportunidade, não tinha alguém que vai pagar para ele ou que incentivar ele para estudar o objetivo para você é estudar. “Amanhã para você ter uma boa vida é melhor o estudo”. Ele me falou, tem os nossos tios se formaram. Ele falou: “você viu? Os nossos tios, os seus tios, eles formaram. Não precisa você vir para Europa trabalhar esse trabalho pesado, trabalhar em obra. É melhor você começar estudar”. Foi ele que me incentivou falando assim que para não emigrar é melhor estudar ou vim para cá para estudar porque o meu futuro depende do quê? O estudo. Isso que ele me falou. Ele me incentivou muito. (E, 1, C)

Nem sempre são os pais, que assinam o termo de responsabilidade financeira. Para alguns estudantes, filhos de pais imigrantes, coube a um tio ou alguém próximo à família formalizar essa parte do processo seletivo. Mungoi (2006) afirma que a família participa de forma ativa na concepção dos projetos de formação, nas suas mais variadas formas de apoio, que se amplia até os amigos (MUNGOI, 2006, p.64). Conforme a autora, tomando a busca dos estudantes enquanto projeto, o papel da família é determinante na concepção dos projetos de formação dos estudantes, sendo assim, as famílias devem ser vistas como atores que geram possibilidades e expectativas neste processo de formação, mesmo em casos em que os estudantes sejam beneficiados por

bolsas de estudos. São os parentes que muitas vezes articulam a vinda dos seus filhos ao Brasil e garantem a sua estada no país (MUNGOI, 2006, p. 68).

Ao falar sobre a presença de angolanos como estudantes no Brasil e em Portugal, Libertato (2012), aponta que a incapacidade do Estado em dar resposta às inúmeras solicitações de bolsas de estudo para o exterior levou muitas famílias a assumirem essa responsabilidade e a fazerem um investimento pessoal na formação dos seus filhos. Nestes casos, a família se organiza de modo a conseguir enviar os filhos, surgindo como o elemento fundamental de todo o processo (preparação, partida, manutenção e posterior regresso) por quem passam os estudantes que partem para o estrangeiro, pois é ela que funciona como o amortecedor nas situações mais complexas, uma vez que se trata de um processo que implica mudanças culturais, sociais, familiares e, sobretudo, econômicas. É no seio familiar que se decide, muitas vezes, o país de destino para onde serão enviados para continuarem a formação, bem como é ali que se elaboram estratégias econômicas que possibilitem esse deslocamento e permanência no exterior, garantindo assim a sua reprodução social (LIBERATO, 2012).

Tal como apontam Mungoi (2006) e Liberato (2012), as famílias têm a mesma relevância tanto entre os estudantes pesquisados em Brasília quanto entre aqueles pesquisados em Cuiabá. Mesmo quando os estudantes conseguem os auxílios ofertados pela universidade ou bolsas previstas dentro do programa, o auxílio da família vem complementar as bolsas, dado que muitas vezes estas se mostram insuficientes para cobrir todas as despesas.

Antes de ganhar a bolsa meu pai me mandava dinheiro aqui. E até com a bolsa, chegou um momento que ajudava, mas só que não cobria tudo, entendeu. Com o dinheiro que o meu pai me mandava ajudava muito. Então, esse é um dos objetivos de nossos pais viverem fora, trabalhar para mandar dinheiro. (E, 3, C)

Uma vez que parte dos sujeitos dessa pesquisa são, em sua maioria, egressos, terminado o curso, alguns assumirão o mesmo papel de provedor para que outro familiar possa iniciar sua trajetória de estudos no exterior.

E ele conseguiu passar. Vem para cá. Então falou assim. Então beleza. Você está querendo mesmo. Então eu vou te ajudar então. E dinheiro que eu tinha aqui guardado, porque o meu pai, até então não acreditava nele. Dinheiro que tinha guardado, falei para ele, vou te mandar para você comprar passagem. E eu mandei para ele comprar passagem é três mil e pouco. Era dinheiro que eu guardei para

comprar passagem para ir visitar eles. Eu abri mão disso. Para fazer vir aqui. (E, 3, C)

Desidério (2006), que denomina a ação dos estudantes africanos de virem para o Brasil estudar como migração para fins de estudos, afirma tratar-se de uma decisão entre o estudante e família. Entretanto, o percurso da pesquisa induz a outra percepção, A de que se deslocar do país de origem até o Brasil com propósitos estudantis seria mais uma questão de necessidade e oportunidade. Tem-se essa perspectiva, pois algo que fica claro de acordo com as leituras realizadas é que o mundo de hoje exige mais formação das pessoas, uma vez que, numa sociedade em que há um mercado profissional competitivo como a atual, os mais altos cargos são ocupados pelos mais capacitados segundo as regras dessa época. É uma questão de oportunidade, uma vez que nem todas as famílias interessadas teriam condições de manter os seus filhos como estudantes em outros países, entre eles o Brasil. A partida para o exterior representa, para os estudantes, uma oportunidade com a qual todos, no geral, gostariam de ser beneficiados, não só pelos motivos já mencionados, mas também pela valorização social do diploma obtido fora do país (LIBERATO, 2012). Para Souza (2014, p. 18), estudar no Brasil tornou-se uma “alternativa” quase obrigatória.

De acordo com dados da Unesco, nos países africanos que apresentam carência de oferta de Instituições públicas, mesmo quando há universidade pública, há deficiência na oferta de cursos, portanto a opção de estudar em outro país onde o ensino superior tem melhor qualidade e maior oferta de vagas e cursos se torna, algumas vezes, opção até necessária (DESIDÉRIO, p.154).

Considerando-se a estrutura da educação superior em seus países, estudar fora de casa é uma necessidade que se coloca e uma oportunidade que se aproveita tão logo esta surge, mas, sem sombra de dúvida, o apoio de terceiros é fundamental. Especialmente no caso em questão, porque é necessário o apoio financeiro dos familiares. Uma vez no Brasil, diante da incerteza sobre bolsas ou auxílios disponíveis em cada universidade, é que as redes informais são organizadas para remediar as necessidades, redes estas que consistem, basicamente, de familiares e novos colegas. Laços de solidariedade de origem comum refletem a situação de reforço à adaptação e desempenham papel de suma importância na interação na sociedade do lugar de destino (DESIDÉRIO, p.155).

Em Andrade e Teixeira (2009,p. 37) as redes sociais, chamadas de suporte social encontradas nos pares e compatriotas, caracterizam-se como uma estratégia que pode

ajudar os estudantes a lidar com as dificuldades de adaptação. Quando os alunos chegam a um país onde já há outros estudantes de mesma nacionalidade, eles tendem a agrupar-se e a criar uma rede própria de suporte inicial que auxilia no processo de adaptação, promovendo compartilhamento de valores, bem-estar psicológico e senso de identidade étnica. Liberato (2012) reconhece que a adaptação dos estudantes está relacionada a fatores como o capital social e cultural de cada um, sobretudo do capital econômico.

CONCLUSÃO

Oficialmente, a cooperação prestada pelo Brasil é caracterizada como CTPD. O PEC G é um programa com características da cooperação tradicional incorporado à CTPD. Ele não foi necessariamente planejado a partir dos princípios e objetivos da cooperação e nem das diretrizes constitucionalmente estabelecidas para a política externa do país. Basicamente, o governo formalizou um processo já em andamento, utilizando-se das estruturas das IES para dar prosseguimento ao programa. Apesar de algumas notícias sobre a CTPD brasileira apontarem os mesmos vícios das formas de cooperação tradicional, a CTPD é um processo que propõe relações mais igualitárias, construídas em parceria com o países beneficiários, sobre o pressuposto de que contemple as suas demandas.

Em publicação do IPEA em parceria com o Banco Mundial, o PEC G é apontado como um dos maiores expoentes da cooperação brasileira em educação, basta se considerar sua longa existência. Entretanto, a mesma publicação ressalta como uma das principais dificuldades do programa, a incompatibilidade do ensino e a falta de recursos para manutenção do estudante durante a graduação. Contudo, os problemas do programa vão além da incompatibilidade do ensino e falta de recursos. Ao PEC G falta estrutura e infraestrutura. Ao relacioná-lo à cooperação brasileira, a execução do programa começa por violar o princípio da parceria, pois os termos e as condições a partir das quais os estudantes são recebidos são definidos pelas instituições brasileiras, sem a interferência do país parceiro.

Em seus mais de 50 anos, não há uma plataforma de dados que possa indicar quantos estudantes retornaram aos seus países e conseguiram desencadear processos de mudanças benéficas para a sociedade. Considerando o processo, segundo o qual a cooperação deve ser concebida em parceria e contemplar as demandas dos países que recebem a cooperação, não há dados que confirmem que os cursos ofertados sejam em áreas de interesses dos países parceiros. Além disso, nem sempre os cursos correspondem às aspirações pessoais dos estudantes. Ademais, vinculado à cooperação para o “desenvolvimento”, o programa não se caracteriza na ampliação das liberdades e capacidades, possibilitando às pessoas se tornarem o que desejam, como é entendido o “desenvolvimento” neste contexto.

Há pouco ou nenhum conteúdo sobre as realidades africanas em todo o sistema de ensino brasileiro. Em um programa voltado a atender os interesses dos países

parceiros, seria pertinente que os estudantes tivessem acesso a conhecimentos que contribuíssem para solucionar problemas nas sociedades de origem. Ao contrário disso, o ensino nas instituições brasileiras é acentuadamente etnocêntrico, eurocêntrico e apreciador do modelo ocidental de existência, sendo pouco provável que os conhecimentos aprendidos no Brasil contemplem a realidade dos países de origem. A experiência do estudante é marcada pelo desconhecimento sobre a África, tanto em âmbito institucional, quanto nas relações pessoais. De modo geral, funcionários públicos, professores e colegas de curso, pouco ou nada sabem sobre a realidade da África e reproduzem as percepções estereotipadas sobre o continente, circunstância incômoda para os estudantes rotineiramente interpelados por perguntas e questionamentos que apontam ignorância sobre a África.

Em sua concretização, O PEC G não considera as singularidades dos estudantes e é pouco provável que considere as de sua sociedade. Os estudantes são lançados no sistema de ensino brasileiro e instituições como o MRE, MEC e as universidades envolvidas pouco ou nada sabem sobre quem são. Oficialmente, a aproximação brasileira dos PALOP é impulsionada pela solidariedade fundamentada em vínculos históricos, linguísticos e culturais. Porém, a prática das relações entre os estudantes e os brasileiros, seja nas relações sociais ou em âmbito institucional, é marcada também pelo racismo, discriminação e preconceito racial. No Brasil, sabe-se muito pouco sobre os países africanos e os estudantes passam a conviver com olhares enviesados, que os discriminam em função da cor. Não raro, estão sujeitos a violentas abordagens policiais, para as quais não há nenhuma reprovação por parte das instituições vinculadas ao programa. Indistintamente vistos como estudantes PEC-G e africanos, pouco ou nada é feito para protegê-los do racismo, do preconceito e da discriminação racial, não sendo improvável que sejam discriminados, inclusive, nas instituições que deveriam protegê-los.

Como cooperação brasileira, o PEC-G corresponde à descrição da COBRADI, segundo a qual os projetos e programas de cooperação são implementados por funcionários da administração pública federal. Isto quer dizer, sem uma estrutura própria, inclusive de recursos humanos. Muitas das dificuldades no âmbito do programa são decorrentes do seu caráter aleatório e improvisado, sem planejamento detalhado que considere os aspectos sociais, econômicos e culturais dos estudantes. Apesar das características do programa corresponderem ao modo como são executadas as ações de

cooperação brasileira, a ausência de uma estrutura própria de recepção, acolhida, orientação, organização e estabelecimento dos estudantes os deixam desamparados.

É possível que em outras áreas da cooperação as estruturas brasileiras já consolidadas sejam suficientes para o seu funcionamento, em decorrência de um menor número de pessoas em trânsito envolvidas. Para o PEC G, que implica o deslocamento intercontinental de um número significativo de jovens, a simples existência de funcionários da administração pública federal, seja no MRE, no MEC ou nas universidades federais, não é suficiente. É possível afirmar que o PEC G dispõe de uma estrutura para lidar com aspectos quantitativos e burocráticos, mas insuficientes para as questões qualitativas e as condições de existência e permanência dos estudantes no Brasil. O aproveitamento das IES para a concretização da cooperação desconsidera que, apesar de em funcionamento, essas mesmas instituições enfrentam muitos problemas. As universidades nas quais os estudantes entrevistados estudaram se deparam com problemas de acesso, permanência e infraestrutura. É certo que o país dispõe de um sistema universitário público em amplo funcionamento, mas esse amplo funcionamento não implica ausência de deficiências e dificuldades. Comumente as estruturas das universidades são insuficientes para atender, até mesmo, às demandas nacionais.

Por mais que alguns estudantes façam parte de um grupo com maior poder econômico em seus países, no Brasil eles necessitam de condições de acesso e permanência e os problemas do sistema universitário brasileiro não devem ser usados como um pretexto para não se continuar a cooperação, pelo contrário, evidenciam a necessidade da continuidade desta, porém de forma melhor articulada. O que se percebe é que muitos problemas são sanados pela boa vontade dos funcionários da administração pública. A condição aleatória e aventureira na qual os estudantes são lançados os predispõe a contarem com a disponibilidade e sensibilidade dos servidores das instituições em todo o âmbito da gestão do programa. Entretanto, uma vez que não há nada assegurado ao estudante estrangeiro, pode também não haver essa sensibilidade por parte do servidor. Ou ainda, pode haver uma sobrecarga aos que se mostram sensíveis à situação do estudante. Em ambas as situações ele está dependendo da “sorte”.

A concretização dessa cooperação aponta muitas fragilidades e vulnerabilidades às quais ficam expostas todas as pessoas envolvidas nesse processo, mas principalmente os estudantes. Da forma como é realizado, o PEC-G não considera que, ao se tratar do

trânsito de pessoas, seria necessário se contemplar alguns aspectos relacionados à qualidade de vida dos estudantes para um melhor aproveitamento dos anos de estudo.

Outra constatação feita a partir da pesquisa é que a ausência de diálogo, planejamento e articulação parece ser uma das características inerentes ao PEC G. Não há, em nenhuma das fontes encontradas que versam sobre o programa, o indicativo de uma movimentação das instituições dos países parceiros para respaldar os estudantes, com exceção de Angola que possui o INABE. O alcance do objetivo de conclusão da graduação é consolidado muito mais através de iniciativas e esforços pessoais do que pelo amparo institucional. O MRE, o MEC e as universidades nem mesmo dispõem de dados a respeito do número de estudantes que voltam aos seus países e é possível que muitos permaneçam no Brasil, tendo em vista que, das 17 pessoas entrevistadas entre Brasília e Cuiabá, 11 já haviam terminado a graduação e permaneciam no Brasil sem indícios de que retornariam aos seus países.

Entre as razões para não retornarem aos seus países estavam o interesse em dar continuidade aos estudos, as incertezas em relação à futura vida profissional e a instabilidade política no país de origem. Estes são indicativos de que, apesar do esforço empreendido para concluir a graduação e da alarmada escassez de recursos humanos em suas sociedades de origem, os estudantes não têm garantias de que ao retornar terão uma ocupação que lhes assegure a sobrevivência e lhes permita contribuir com o desenvolvimento do país. Falta uma estrutura institucional de inserção e permanência e o incentivo e suporte para retorno. Concluída a graduação, muitos permanecem sem perspectiva, já que para alguns, o curso concluído não lhes assegura uma carreira atrativa em seu país. Aqueles que não gozam de círculo social influente permanecem no Brasil por receio de não encontrar uma posição social prestigiada. Os estudantes até reconhecem que seria possível trabalhar em áreas que contribuem para o desenvolvimento de seus países, mas não têm a certeza de que teriam condições de trabalho dignas ou ainda remuneração em dia.

No que se refere especificamente ao Protocolo de 1998 e ao Manual PEC G 2000, há um vácuo entre estes documentos e os resultados das entrevistas com os estudantes. Esses documentos pressupõem que os estudantes receberiam um mínimo de informações sobre sua futura vida no Brasil. No entanto, desde a chegada à conclusão do curso, sua estadia é marcada pelo desencontro de informações. As informações trazidas no capítulo II, bem como no tópico “Porque o Brasil” do capítulo III, apontam a fragilidade e a escassez de conhecimento de que os estudantes dispunham para ingressar

no país. Para parte dos entrevistados, as informações prestadas pela embaixada durante a seleção e aquelas constantes do Manual PEC-G divergiam, como por exemplo: as informações prestadas pela embaixada, segundo a qual os estudantes seriam recepcionados pela universidade, contraria as informações do Manual.

A partir da pesquisa se constata que, da mesma maneira que os estudantes não são adequadamente preparados, as equipes responsáveis pelo funcionamento do programa nas universidades também não o são. Percebe-se que o desamparo no âmbito do programa aparece tanto em termos pessoais quanto em escala institucional, visto que, muitas vezes, as universidades não eram comunicadas sobre quantos estudantes receberiam, ou quando receberiam e nem mesmo sobre as poucas obrigações que lhes cabiam. Pelo conjunto das entrevistas pode-se afirmar que uma das fontes de dificuldades está na falta de um suporte institucional adequado que oriente os estudantes no trânsito intercontinental.

Os estudantes enfrentaram contratempos por falta de conhecimento sobre a geografia, o clima, a cultura, as relações sociais e o custo de vida em cada cidade, por pouco ou nada saberem sobre o local onde estudariam e pela ausência de infraestrutura de recepção. Enfrentaram ainda dificuldades relacionadas à língua portuguesa; dificuldades de integração; professores indiferentes; discriminação por parte de professores/as e de colegas dentro e fora da sala de aula manifestada através de piadas, ditados, indiretas; exclusão nos grupos de trabalho; quantidade de documentos exigidos para receber bolsa; atrasos no recebimento das bolsas; desconhecimento da organização da universidade; adaptação e integração ao meio social e acadêmico; falta de acompanhamento frente as dificuldades acadêmicas; carência de apoio psicológico e moral, bem como de incentivo. Tais problemas apontam o despreparo das instituições, dos professores e dos colegas de curso e a necessidade de uma melhor preparação e organização para recebê-los.

É possível afirmar que os estudantes são mal informados e mal preparados, dadas as muitas expectativas frustradas em relação ao funcionamento do programa e os impasses e conflitos na relação com a universidade. A desinformação marca todo o processo que envolve o programa, desde a seleção no país de origem ao período de permanência no Brasil. Em todo o processo os estudantes recebem informações que não condizem com a realidade das universidades brasileiras.

Falta maior articulação e diálogo entre as instituições envolvidas. O PEC G necessita, inclusive, de um número maior de servidores da administração pública

federal. Estudo realizado sobre as principais dificuldades dos estudantes-convênio, assinala que, de modo geral, as universidades oferecem serviços de apoio a universitários, porém estes se mostram insuficientes e os estudantes-convênio acabam por usufruir dos benefícios já estruturados para os universitários nacionais. Todavia, nem todas as universidades oferecem os mesmo serviços. Mesmo as instituições que dispõem de um serviço de apoio ao universitário necessitariam de um serviço de apoio específico para o estudante estrangeiro, não previsto pelo programa.

É possível dizer que, como instituição à qual estão mais próximos, a universidade é alvo das maiores reclamações em relação ao funcionamento do PEC G. Por outro lado, observa-se que estas instituições se encontram despreparadas para lidar com as demandas do estudante estrangeiro. Os estudantes esperam apoio, orientação em questões como recepção e informações gerais na chegada, respaldo e acompanhamento e citam a falta de vontade para atender e auxiliar, por parte dos funcionários das instituições. A falta de suporte oficial é percebida como uma das dificuldades não apenas na chegada, mas em todo o andamento do programa, uma vez que os estudantes também não recebem os benefícios de um serviço específico durante a permanência.

Oficialmente, a cooperação com estes países é fundamentada em motivações morais, altruísticas e humanitárias e por vínculos históricos, culturais e linguísticos, visto que, segundo discurso do representante brasileiro na primeira Assembleia Geral da ONU, da qual estes países participaram como nações independentes, em 1975: “o Brasil foi projetado como país irmão, de passado comum”. E ainda, conforme argumentava Celso Amorim em publicação da Agência Brasileira de Cooperação – ABC (2010), a cooperação com os PALOP buscava o resgate de uma identidade nacional e tinha, como princípio basilar, a solidariedade.

No entanto, na experiência dos estudantes PALOP no Brasil, o continente africano desponta como um nobre destituído de vestes da corte e tratado como plebeu. Viver no Brasil desconstrói a imagem internacionalmente projetada de país cordial, racialmente democrático e assumidamente negro. A partir do que falam os estudantes, é possível afirmar que o Brasil é cordial, alegre, festivo e receptivo especialmente a brancos, europeus ou estadunidenses. A expressão dos estudantes em português é incompreendida tanto nas universidades como nas interações sociais, o que evidencia a ausência de um debate sobre o português como língua internacional na educação brasileira, uma vez que a língua sequer é reconhecida em suas distintas variações. Ou talvez, a apatia com a forma que o estudante PALOP se expressa esteja relacionada à

discriminação de que ele se sente vítima e não ao desconhecimento das muitas variações do português.

Quando não são invisibilizados, os estudantes são tratados com indiferença ante as suas dificuldades como estrangeiros e discriminados por serem negros e africanos. Assim, resta a eles a construção de redes de sociais de solidariedade e auxílio mútuo. No que se refere ao PEC G, apesar de existir há mais de 50 anos e de receber estudantes dos PALOP pelo menos desde a década de 1970, as diretrizes do programa ainda não contemplam a criação de uma estrutura específica de recepção e acompanhamento do estudante estrangeiro no Brasil, ficando esse acompanhamento a cargo das universidades, já sobrecarregadas ante as demandas nacionais. Na forma como é concebido o PEC G assume um modelo assistencialista com poucas possibilidades de contribuir para o desenvolvimento no sentido adotado na Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento da ONU.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABC. **Conceito**. <http://www.abc.gov.br/CooperacaoTecnica/Conceito>. Acesso em 24/04/2015

ABC. **Cooperação Brasil-PALOP**. <http://www.abc.gov.br/Projetos/CooperacaoSulSul/SaoTomePrincipe>. Acesso Em 09/02/2014

ABC. **Cooperação com Países de Língua Portuguesa**. <http://www.abc.gov.br/Projetos/CooperacaoSulSul/PaisesLinguaPortuguesa>. Acesso Em 09/02/2014

ABC. **Cooperação Sul-Sul**. <http://www.abc.gov.br/Projetos/CooperacaoSulSul>. Acesso em 24/04/2015

ABC. **Cooperação triangular**. <http://www.abc.gov.br/Projetos/CooperacaoSulSul/CooperacaoTriangular>. Acesso em 09/02/2015

ABC. **Histórico da Cooperação da Cooperação Técnica Brasileira** <http://www.abc.gov.br/CooperacaoTecnica/Historico>. Acesso em 24/02/2015

ABC. **Informações Gerais sobre a CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)**. <http://www.abc.gov.br/Projetos/CooperacaoSulSul/CPLP>

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo da História Única**. <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>

ABC. **A cooperação técnica do Brasil para a África**. http://www.abc.gov.br/Content/abc/docs/CatalogoABCAfrica2010_P.pdf . Acesso em 27/11/2014. (pdf)

ALVES, Iulo Almeida. ALVES, Tainá Almeida. **O perigo da história única: diálogos com Chimamanda Adichie**_ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. bocc.unisinos.br/pag/alves-alves-o-perigo-da-historia-unica.pdf

AMARAL, Joana de Barros. **Atravessando o Atlântico: o Programa Estudante Convênio de Graduação e a cooperação educacional brasileira**. Brasília – DF. Universidade de Brasília – UNB, 2013. 145 p. Dissertação, Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação. Centro de Estudos Avançados – CEAM, Brasília – DF, 2013. (pdf)

ANDRADE, Ana Maria Jung. TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. **Adaptação à universidade de estudantes internacionais: Um estudo com alunos de um programa de convênio**. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 2009. pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n1/v10n1a06.pdf. Acesso em 2015.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Internacionalização da educação superior e circulação de ideias: interculturalidade, políticas e mitos**. Cuiabá – MT: UFMT, 2015. (Palestra)
- BARROS, Deolindo Nunes de. **A política africana do Brasil e o seu consequente acordo de cooperação cultural com os países africanos: o caso do intercâmbio educacional com Cabo Verde**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. UFRJ, 2007. (pdf)
- BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo : Hucitec, 1999.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte, 1998.
- BM, IPEA. **Ponte sobre o Atlântico Brasil e África Subsaariana: parceria Sul-Sul para o crescimento**. 2011.
www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view.... Acesso em 15/05/2015.(pdf)
- BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora Ltda, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petropolis, RJ : Vozes, 1997.
- CASTLES, Stephen, MILLER, Mark J. **La era de la migración: movimientos internacionales de población em el mundo moderno**. México, 2004.
- CELLARD, André. **A análise documental**. A pesquisa qualitativa : Enfoques epistemológicos e metodológicos. Ed. 4. Petropolis, RJ : Vozes, 2014.
- COELHO, Natalia Bandeira Ramos Coelho. **Continuidades e mudanças no discurso brasileiro para obtenção de assento permanente no conselho de segurança da ONU dos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva**. Brazilian Journal of International Relations - BJIR. Ed. 3. Vol. 3. Marília: 2014. Disponível em revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjir/article/download/4227/3230. (pdf)
- Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional** : 2010 / Instituto de pesquisa Econômica Aplicada, Agência Brasileira de Cooperação. – Brasília : Ipea : ABC, 2013.(pdf)
- CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Permanência na Educação Superior**. Cuiabá – MT: NEPRE/UFMT, 2015. (Seminário temático)
- COSTA, Genilson Estácio. **Análise do perfil dos imigrantes internacionais recentes no município do Rio de Janeiro**. www.simpurb2013.com.br acesso em 09/2014. (pdf)
- DCE.MRE. **A Educação na Política Externa Brasileira**.
<http://www.dce.mre.gov.br/PEB.html>. Acesso em 20/08/14

DESIDÉRIO, Edilma de Jesus. **Migração Internacional com fins de estudo: o caso dos africanos do Programa Estudante-Convênio de Graduação em três universidades públicas no Rio de Janeiro**. Dissertação – Escola Nacional de Ciências Estatísticas - ENCE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Programa de Pós-graduação em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais, 2006.

ELIAS, Norbert. **Estabelecidos e outsiders. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FANNON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. EDUFBA : Salvador, 2008.

SILVA, Alberto da Costa e. **Visões da África: entrevista com Alberto da Costa e Silva**. Guilherme Freitas. <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2013/01/05/visoes-da-africa-entrevista-com-alberto-da-costa-silva-481078.asp>. Acesso em 19/06/2015

GEIGER, Pedro P. **Migrações internacionais e transnacionalismo na atualidade**. Revista Brasileira de Estudos de População, v.17, n.1/2, jan./dez. 2000.

GODOY, Arilda Schimidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de empresas. São Paulo, 1995. (pdf)

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de, África, Portugal e Brasil: Um novo Triângulo das Bermudas? Cadernos CERU, série 2, v. 23, n.2. dez 2012.(pdf)

HIRSCH, Olivia Nogueira. **“Hoje eu me sinto africana” : processos de (re)construção de identidades em um grupo de estudantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro** ; orientadora: Sonia Maria Giacomini. – 2007.(pdf)

IGLESIAS PUENTE, Carlos Alfonso. **A cooperação técnica horizontal brasileira como instrumento de política externa: a evolução da cooperação técnica com países em desenvolvimento – CTPD- no período 1995- 2005**. – Brasília : FUNAG, 2010.(pdf)

IPEA, ABC. **Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional : 2005-2009** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Agência Brasileira de Cooperação. - Brasília : Ipea : ABC, 2010.(pdf)

JACCOUD, Luciana de Barros. BEGHIN, Natalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. - Brasília : Ipea, 2002. (pdf)

KALLY, Allain Pascal. **O Ser Preto africano no « paraíso terrestre » brasileiro**. www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/kaly.pdf. Acesso em 11/01/2015

KINOSHITA Fernando, FERNANDES, Joel Alo. **Direito ao desenvolvimento como um Direito Humano e prerrogativa dos Estados nas relações internacionais do século XXI**. <http://www.ambito-juridico.com.br/site/>. Acesso 01/01/2015

LIBERATO, Ermelinda. **A Formação de Quadros Angolanos no Exterior: Estudantes angolanos em Portugal e no Brasil**. *Cadernos de Estudos Africanos* [Online], 23 | 2012, posto online no dia 29 Junho 2012, consultado o 29 Março 2015. URL : <http://cea.revues.org/547> ; DOI : 10.4000/cea.547

LOPES, Carlos. **Cooperação e desenvolvimento humano: a agenda emergente para o novo milênio**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

MACEDO, Donaldo. BARTOLOME Lilia. **O racismo na era da globalização**. In: IMBERNÓN, Francisco A educação no século XXI. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000, 2ª edição.

MACIEL, Tadeu Morato. **As teorias de relações internacionais pensando a cooperação**. Ponto e vírgula, 2009.

MANCCINI, Giulia. **Cooperação internacional para o desenvolvimento: mecanismos, história e eficácia**. <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/>. Acesso em 30/10/2015

MARTINE, George. **A Globalização inacabada: migrações internacionais e pobreza no século 21**. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, v. 19, n. 3, p. 3-22, jul./set. 2005

MARTINS, Júlia Trevisan. ROBAZZI, Maria Lúcia do Carmo. **Cooperação e Desenvolvimento Humano: A agenda emergente para o novo milênio**. http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15nspe/pt_24.pdf. Acesso em 07/07/2015

MARTINS, Mônica Dias. HELENO, Mauricio Gurjão Bezerra. **Cooperação internacional, uma utopia necessária?** www.tensoesmundiais.net/index.php/tm/article/download/256/315. Acesso 11/2014

MEDEIROS, Ana Rosa de Brito. **A cooperação internacional como fomentadora do desenvolvimento**. http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9635&revista_caderno=16. Acesso 30/10/2015

MEY, Jacob M. Etnia, Identidade e Língua. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras. São Paulo: Fapesp, 1998. p.69-88.

MINAYO, Cecília de Souza(org.). NETO, Suely, Ferreira Deslandes Otávio Cruz. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.

MINAYO, Cecília de Souza(org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Modelos de entrevista em profundidade: forte e fraca. <http://pesquisaemcomunicacao02.blogspot.com.br/2009/09/modelos-de-entrevista-em-profundidade.html>. Acesso em 30/08/2014

MORAIS, Sara Santos. SILVA, Kelly Cristiane. **Estudantes de países africanos de língua oficial portuguesa nas universidades brasileiras: tensões de sociabilidade e dinâmicas indenitárias**. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais.

Diversidades e (Des)Igualdades. Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011. Universidade Federal da Bahia (UFBA) – PAF I e II Campus de Ondina.

MOURÃO, Fernando. Oriente, Ocidente: A figura do migrante em Salman Rushdie. Belo Horizonte, v. 7, p. 19-26, dez. 2003.

www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes.../02-Fernanda-Mourao.pdf. Acesso em 01/11/2014

MRE. Histórico do Programa. MRE.

<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php#tab3>. Acesso em 20/08/14

MRE. Países Participantes. http://www.dce.mre.gov.br/PEC/paises_participantes.html. Acesso 20/08/2016

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues [et al.]. **Educação e diferenças: os desafios da Lei 10.639/03**– Cuiabá: EdUFMT, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Questões e dificuldades dos países africanos.**

http://www.dailymotion.com/video/xaghm7_questoes-e-dificuldades-dos-paises_school. Acesso em 08/2015

MUNGOI, Dulce Maria Domingos Chale João. **O mito atlântico: relatando experiências singulares de mobilidade dos estudantes africanos em Porto Alegre no Jogo de construção e reconstrução de suas identidades étnicas.** UFRGS. Porto Alegre: 2006.

NASCIMENTO , Fernando Vieira do. **A política de cooperação técnica brasileira para os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa a partir da criação da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, 1996.** Monografia. IREL – UnB, 2009.

NGOMANE, Yara Neusa. **Estudantes moçambicanos Belo Horizonte: uma discussão sobre a construção identitária e de redes de sociabilidade.** Dissertação de Mestrado. São Carlos : UFSCar, 2010.

NOSOLINI, Elber Eugéni O. **Brasil e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa: aproximação, distanciamento e reaproximação (de 1975 aos dias atuais).** Dissertação IREL-UnB Orientador: Prof. Dr. José Flávio Sombra Saraiva

NUNES, Maria Madalena. **AMI ÚNICO, SUMA BO: as construções de identidades entre estudantes guineenses, caboverdianos são tomenses do Programa Estudante de Convênio de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso.** – Cuiabá : EdUFMT, 2013.

O que é desenvolvimento humano.

http://www.pnud.org.br/IDH/DesenvolvimentoHumano.aspx?indiceAccordion=0&li=li_DH. Acesso em 30/10/2015

OJIMA, Ricardo; AGUIRRE, Moisés Alberto Calle; SILVA, Bruno Lopes da; LIMA, William de Mendonça. **Migrações internacionais motivadas por estudo: uma análise sociodemográfica dos estudantes estrangeiros radicados no Brasil.** *Revista PerCursos*. Florianópolis, v. 15, n.28, p. 166 – 189. jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, Verônica Macário de (et... al). Entrevistas “Em Profundidade” na pesquisa qualitativa em administração: Pistas teóricas e metodológicas.
PEC-G. Histórico do Programa. <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php>.
Acesso em 20/08/14.

PENNA FILHO, Pio. **A África Contemporânea – do colonialismo aos dias atuais**.
Brasília: Hinterlândia Editorial, 2009.

PENNA FILHO, Pio. História das relações internacionais.
<https://www.youtube.com/watch?v=KUjHN-F5DZE>. Acesso 03/06/2015

PENNA-FILHO, Pio. LESSA, Antônio Carlos Moraes Lessa. **O Itamaraty e a África**.
Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 39, 2007.

RODRIGUES, Silvia Helena. Jovens oriundos de países africanos de língua portuguesa na Universidade de Brasília: experiências de migração internacional estudantil.
Dissertação de Mestrado. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Wivian Weller. UNB Brasília, 2013.

ROSSI, Amanda. **Moçambique, o Brasil é aqui**. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Record, 2015.

RUSHDIE, Salman. *Pátrias imaginárias*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1994

SANTOS, Boaventura de Sousa. CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Roberta de Freitas; CERQUEIRA, Mateus Rodrigues. **Cooperação Sul-Sul: experiências brasileiras na América do Sul e na África**. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.22, n.1, jan.-mar. 2015, p.23-47.

SARAIVA, José Flávio Sombra Saraiva. *África Parceira do Brasil Atlântico: Relações internacionais do Brasil e da África no início do século XXI*. Belo Horizonte, MG : Fino Traço, 2012.

SILVA, Alberto da Costa e. **Imagens da África: Da antiguidade ao século XIX**.
Penguin e Companhia das Letras.

SOARES, Astréia. BARBOSA, Luiz Henrique. CARVALHO, Vanessa. **África como notícia**. V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura.

SUBUHANA, Carlos. **Estudar no Brasil: imigração temporária de estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Serviço Social) UFRJ, Escola de Serviço Social, 2005.

TEIXEIRA, Moema De Poli. **Relações Raciais na Sociedade Brasileira**. 2. ed. revista e ampliada/Moema De Poli Teixeira; Maria Lúcia Rodrigues Müller (org.). Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2010.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Relações Raciais na Sociedade Brasileira. Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade**

Brasileira – FEUFF (n.7) (novembro 2006) Rio de Janeiro/Niterói – Quartet/EdUFF, 2006

TEIXEIRA, Moema Poli. **Negros na universidade : identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro : Pallas, 2003.

TODOROV, Tzevetan. **A conquista da América: A questão do Outro**. São Paulo : Matins Fontes, 2003.]

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramatica e Interação: uma proposta par ao ensino de gramatica**. 10 ed. São Paulo : Cortez, 2005.

ULLRICH, Regina Danielle. CARRION, Rosinha MACHADO. **A cooperação brasileira na área da educação nos PALOPS no período 2000-2012**: Principais atores e projetos. 4º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Relações Internacionais
Um sociólogo senegalês no Brasil. Lusotopie 2001.

VILHENA, Luís Rodolfo. **Ensaios de Antropologia**. Rio de Janeiro : EdUERJ, 1997.
www.simpoi.fgvsp.br/arquivo/2012/.../E2012_T00259_PCN02976. Acesso em 30/08/2014

FONTES

Documentação referente ao PEC G, arquivo da Pró Reitoria de Assistência Estudantil – PRAE/UFMT. Pacote 5 e 6

Processo: 23108.098844/2015 – 74 volume 1 e 2 conforme Ofício N.º 125/SECRI/2015- UFMT

DCE.MRE. **PEC-G: Benefícios do Ministério das Relações Exteriores**.
<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/bolsas.php>. acesso em 20/08/2014

DCE.MRE. **PEC-G: Bolsa Mérito**.
<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/Bolsas/merito.php>. Acesso em 24/04/2015

DCE.MRE. **PEC-G: Histórico do Programa**.
<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php#tab3>. Acesso em 20/08/14

MEC. **PEC. PEC-G**. <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530>. Acesso em 20/08/14

MEC. **Processo Seletivo**. <http://portal.mec.gov.br/> acesso em 20/08/2014

MEC.**Promissaes**.http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12284:promissaes&catid=256:promissaes&Itemid=545. Acesso em 20/05/2015

MRE. **Diplomacia cultural**.
http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=698&Itemid=215&lang=pt-BR. Acesso em 24/03/2015

UNB. **Benefícios**. <http://www.int.unb.br/pec-g/beneficios>. Acesso em 20/08/2015

UNB. **PEC-G na Universidade de Brasília – UnB.** <http://www.int.unb.br/pec-g/pec-g-na-unb>. Acesso em 20/08/2015

UNB. **Programa Estudantes de Convênio de Graduação PEC G.** <http://www.int.unb.br/pec-g>. Acesso em 20/08/2015