



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

BANJAQUINHAGA

**GLOBALIZAÇÃO E MIGRAÇÃO ESTUDANTIL: FLUXOS CULTURAIS E
FLUXOS DE CAPITAIS NA TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES AFRICANOS
PARA O BRASIL**

Campina Grande - PB
Junho/ 2013

BANJAQUINHAGA

**Globalização e Migração Estudantil: fluxos culturais e fluxos de capitais na
trajetória de estudantes africanos para o Brasil**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Dr. Ronaldo Laurentino de Sales Júnior
Área de concentração: Ciências Sociais

Campina Grande

2013



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCC

N576g

Nhaga, Banjaqui.

Globalização e migração estudantil: fluxos culturais e fluxos de capitais na trajetória de estudantes africanos para o Brasil / Banjaqui Nhaga. – Campina Grande, 2013.

154 f. Color.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

"Orientação: Prof. Dr. Ronaldo Laurentino de Sales Júnior".
Referências.

1. Migração Estudantil. 2. Globalização. 3. Programa de Estudantes – Convênio de Graduação. I. Sales Júnior, Ronaldo Laurentino. II. Título.

CDU 314.15-057.87(043)

BANJAQUINHAGA

**Globalização e Migração Estudantil: fluxos culturais e fluxos de capitais na
trajetória de estudantes africanos para o Brasil**

Dissertação Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ronaldo Laurentino de Sales Junior (UFCG/ CH/ PPGCS) – Orientador

Profª Drª. Eliane Veras Soares (UFPE) – Examinadora Externa

Prof. Dr. Vanderlan Francisco da Silva (UFCG/ CH/ PPGCS) – Examinador Interno

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais (Orlando Nhaga e Badjudesa Albino Nhaga) que não estão mais presentes neste mundo, mas sinto que, de longe ou de perto, estão sempre presentes e felizes por mim.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, ao Brasil, ao povo brasileiro e especialmente a UFCG, pela oportunidade de estudar no seio de uma cultura um pouco diferente da minha: uma vivência rica em experiências, procedimentos e condutas na arte de “ser graduando” que levo como lição em meu encaminhamento de vida acadêmica.

Agradeço as pessoas essenciais em minha vida que me ajudaram e seguem me ajudando, longe ou perto, estando sempre ao meu lado: Oliveira Sanca (meu irmão), Badjone Nhaga (minha irmã), Manuel Oliveira Sanca (meu irmão), Helderino Correia (meu primo), Helderino Correia (meu primo), Teresa Albino Nhaga (minha tia) e aos meus familiares, que mesmo distante representam minha base.

Aos meus amigos que lutaram comigo durante esses anos do curso: Viriato Nhanca, Brinsam Mendes Silva, Nelson Djú, Mithra Santos, Hervê Nkumu, Wilton Ramos, Rodolfo Feitosa, Virgínia Palmeira, Alire Cavalcante, Diego de Souza, João Matias, Feliciano e os demais colegas cabo-verdianos e congoleses e especialmente a Mariana Santos Fernandes, uma pessoa muito especial em minha vida que me ajudou muito nos momentos difíceis.

Ao meu orientador Prof. Dr. Ronaldo Sales pelo acompanhamento pontual e competente, pelos comentários construtivos, pela paciência e liberdade que me deu para que pudesse produzir com tranquilidade.

Aos meus professores que me ajudaram desde os primeiros anos do curso: Rogério Zeferino Nascimento, Mércia Batista, Ivonaldo, Lemuel Guerra, Jesus Izquierdo e, em especial Luiz Henrique Cunha a qual me apoiou incondicionalmente, entre outros. À professora Betânia Maria de Oliveira Amorim, Coordenadora de Programas e Estágios, que nos forneceu material desde o começo do curso até hoje, pelos esforços e dedicação durante esses anos.

A Universidade Federal da Paraíba e a Universidade Federal de Pernambuco pelo apoio em levantar os dados dos estudantes africanos conveniados vinculados a estas Instituições de Ensino superior e a CAPES, pela ajuda financeira durante esses dois anos do curso. Finalmente, gostaria de agradecer aos estudantes que juntos contribuíram com suas informações bastante significativas para completar a pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo compreender as trajetórias, inserção social e cultural dos estudantes africanos nas universidades públicas brasileiras, assim como os fluxos migratórios da África para o Brasil de fevereiro 2002 a fevereiro de 2012; tomando como universo da pesquisa empírica os estudantes africanos matriculados na Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco. Analisou-se a relação histórica entre o Brasil e a África, migração e processo de globalização, de modo que a intensificação deste com o estreitamento de laços econômicos, políticos e culturais (bem como o aumento das tensões e conflitos) provoca transformações importantes nas tendências da migração internacional. Assim, se a migração entre regiões de diferentes territórios não é um fenômeno novo, tem assumido novas formas com a globalização. Nas últimas décadas não apenas é possível verificar um aumento dos fluxos migratórios entre países como também, mudanças nas motivações e direções destas migrações. Neste cenário, ganha relevância a migração temporária relacionada à formação acadêmica. O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G, é um instrumento de Cooperação Educacional que o governo brasileiro oferece a países em vias de desenvolvimento, especialmente da África e da América Latina.

Palavras-chave: migração estudantil; globalização; programa de estudantes-convênio de graduação.

ABSTRACT

This dissertation aims this study aims to understand the trajectories and the social and cultural development of African students in Brazilian public universities and migration flows from Africa to Brazil from February 2002 to February 2012 , and will take as the universe empirical research African students enrolled at the Federal University of Campina Grande, Paraíba Federal University and the Federal University of Pernambuco. Analyzed the historical relationship between Brazil and Africa, migration and globalization so that the intensification of the globalization process, with stronger ties economic, political and cultural (as well as rising tensions and conflicts) causes major changes in trends in international migration. Thus, if migration between regions in different territories is not a new phenomenon, has assumed new forms of globalization. In recent decades, it is only possible to see an increase of migration flows between countries, such as changes in motivations and directions of these migrations. In this scenario, becomes relevant temporary migration related to academic training. The Program for Undergraduate Students-Agreement – PEC-G is an instrument of Educational Cooperation that the Brazilian government offers to developing countries, especially in Africa and Latin America.

Keywords: student migration, globalization, program undergraduate students of agreement

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Plano de Estudo em 1987, em Guiné- Bissau	29
Quadro 2 - Fluxos Escolares/ Evasão em Percentagem no Ano Letivo de 1991/92 a 1994/95	31
Quadro 3 - Fluxos Escolares/ Aprovados e Reprovados em Percentagem no ano Letivo de 1991/92 a 1994/95	32
Quadro 4 - Fluxo Escolar/ Repetência em Percentagem no Ano Letivo de 1991/92 a 1994/9	33
Quadro 5 - Registro do MRE de alunos africanos no PEC-G, por país de origem no Brasil – 2000/2005	70
Quadro 6 - Alunos, por origem, por curso, por ano de ingresso e egresso/UFCG – 2002/1012	84
Quadro 7 - Estudantes africanos por curso e por ano de ingresso/UFCG – 2002/2012 .	85
Quadro 8 - Estudantes africanos por país de origem e por curso/UFCG – 2002/2012 .	86
Quadro 9 - Alunos por curso, por ano de ingresso /UFPB – 2002/1012	89
Quadro 10 - Estudantes africanos por país de origem e por curso/UFPB – 2002/2012 .	90
Quadro 11- Estudantes africanos por país de origem e por curso/UFCG – 2002/2012 .	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de Estudantes Africanos por Área do conhecimento/UFCG – 2002/2012	87
Gráfico 2 - Distribuição de estudantes africanos por área de conhecimento/ UFPB – 2002/2012	91
Gráfico 3- Estudantes africanos na UFPE por área de conhecimento 2002/2012	93
Gráfico 4- Estudantes africanos por país de origem (amostra UFCG, UFPB e UFPE)	98

Gráfico 5 - Estudantes africanos por áreas de conhecimento (amostra UFCG, UFPB e UFPE)	99
Gráfico 6 - Ocupação das mães dos estudantes pesquisados (Amostra UFCG, UFPB e UFPB)	103
Gráfico 7 - Os aspectos da vida que mais surpreenderam estudantes africanos no Brasil (números absolutos) para estudantes africanos (amostra UFCG, UFPB e UFPE).	111
Gráfico 8 - Os adjetivos que melhor caracterizam os universitários brasileiros (números absolutos) para estudantes africanos (amostra UFCG e UFPB).....	113
Gráfico 9 - Estudantes africanos na UFCG, UFPB e UFPE quanto às perspectivas após concluir o curso de graduação.	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Sexo dos Estudantes * Universidade dos Estudantes	96
Tabela 2 - Sexo dos Estudantes * Faixa Etária dos Estudantes	97
Tabela 3 - Formação Educacional dos Estudantes Antes da Universidade	100
Tabela 4 - O Motivo Principal na escolha pela Universidade	106
Tabela 5 - Estudantes africanos em relação aos seus colegas do curso, (UFCG, UFPB e UFPE)	111
Tabela 6 - Quanto à assistência ao Aluno estrangeiro Conveniado na opinião dos estudantes (dados da amostra UFCG, UFPB e UFPE)	114
Tabela 7 - Avaliação do preconceito no Brasil segundo estudantes pesquisados (dados da amostra UFCG, UFPB e UFPE)	116

LISTA DE SIGLAS

- APES – Associação de Docentes do Ensino Superior
- CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa
- DCT – Departamento de Cooperação Científica
- IES – Instituições de Ensino Superior
- INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento Nacional
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
- MEC – Ministério da Educação
- MRE – Ministério das Relações Exteriores
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OUA – Organização da Unidade Africana
- PAICG – Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
- PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
- PEC-G – Programa de Estudantes – Convênio de Graduação
- PROMISAES – Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
- RNE – Registro Nacional do Estrangeiro
- SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SESu – Secretaria de Educação Superior
- UA – União Africana
- UAC – Universidade Amílcar Cabral
- UCB – Universidade Colinas de Boé
- UEL – Universidade Estadual de Londrina
- UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
- UFF – Universidade Federal Fluminense
- UFPB – Universidade Federal da Paraíba
- UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPITULO I - ÁFRICA E OS FLUXOS MIGRATÓRIOS CONTEMPORÂNEOS: A EXPERIÊNCIA DE UM DESAFIO	211
1.1. Globalização, migração e trajetória estudantil	21
1.2. Da África (Guiné-Bissau) para América (Brasil): o percurso de um sonho	26
1.2.1. O sistema da Política Educacional Cabo-verdiana	38
1.3. Processo da Institucionalização de Ensino Superior na África e, em especial, nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e no Brasil: os desafios do ensino superior na Guiné-Bissau	41
1.3.1 Caso dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e o Brasil (PALOP)	43
CAPÍTULO II - GLOBALIZAÇÃO E MIGRAÇÃO ESTUDANTIL: FLUXOS DE CAPITAL E FLUXOS CULTURAIS	50
2.1. Brasil e África: uma análise de suas relações históricas	52
2.2. Globalização e Migração estudantil	59
2.3. Política de intercâmbio entre o Brasil e os Países Africanos	68
2.4.. PEC-G – Marco Institucional	71
2.4.1. Histórico do PEC-G.....	72
2.4.2. Competências e Responsabilidades... ..	74
CAPITULO III - INSERÇÃO DE ESUDANTES AFRICANOS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (UFCG, UFPB e UFPE)	75
3.1. O deslocamento e as inserções dos estudantes africanos nas Universidades brasileiras	76
3.2. Estudantes africanos na UFCG	82

3.3 Estudantes africanos na UFPB.....	88
3.4 O caso de estudantes africanos na UFPE.....	92
CAPITULO IV - VIVÊNCIAS ACADÊMICAS E VIVÊNCIAS ENQUANTO MIGRANTES	95
4.1 A aplicação do questionário e perfil da amostra.....	95
4.2. Vivências e convivências antes e depois de chegar ao Brasil.....	104
4.3. Quanto a vivência no Brasil como estudantes estrangeiros.....	107
4.4. A noção do preconceito racial e social no Brasil.....	115
4.5. Estudantes africanos na UFCG, UFPB e na UFPE quanto à perspectiva para o futuro	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	135

INTRODUÇÃO

A intensificação do processo de globalização com o estreitamento de laços econômicos, políticos e culturais (bem como o aumento das tensões e conflitos) provoca transformações importantes nas tendências da migração internacional. De acordo com Oliveira e Moreira (2008, p. 44), “as situações que atualmente são identificadas como manifestações da globalização são, ao mesmo tempo, a continuidade/desdobramento de processos historicamente presentes na trajetória social da humanidade e a configuração de uma situação inédita”. Assim, se a migração entre regiões de diferentes territórios não é um fenômeno novo, tem assumido novas formas com a globalização. Nas últimas décadas, não apenas é possível verificar um aumento dos fluxos migratórios entre países, como mudanças nas motivações e direções destas migrações. Neste cenário, ganha relevância a migração temporária relacionada à formação acadêmica.

O Brasil, neste contexto, tem recebido estudantes de diferentes países da África e da América Latina para realização de estudos em nível de graduação e pós-graduação. Somente no período de janeiro de 2000 a outubro de 2005, as universidades públicas brasileiras receberam 2.369 estudantes africanos oriundos de 14 países. Apenas no âmbito do Programa Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G, sendo que destes 46,6% provenientes de Cabo Verde e 24,5% da Guiné-Bissau (MRE, 2005).

O PEC-G é um instrumento de cooperação educacional que o governo brasileiro oferece a países em vias de desenvolvimento, especialmente da África e da América Latina. Esta cooperação iniciou-se no final da década de 1920, mas ganhou os contornos institucionais atuais em 2000, como parte do fortalecimento das relações diplomáticas entre o Brasil e os países participantes do programa. Atualmente, os estudantes que integram o programa recebe uma bolsa no valor de um salário mínimo por um período de um ano a partir do segundo período do curso, sendo renovável até a conclusão da graduação, dependendo do desempenho acadêmico alcançado¹ (MEC, 2000).

As ações de cooperação para formação de estudantes estrangeiros mantidas pelo Brasil desde o final da década de 1920 eram pontuais e administradas exclusivamente pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE ou Itamaraty) até o ano de 1967. Desde então, é necessária a assinatura de protocolos conjuntos com prazos indeterminados entre os

¹ Estudantes com auxílio de manutenção do país de origem não são beneficiados por estas bolsas. Como veremos no trabalho, os estudantes africanos têm também que optar entre a bolsa PEC-G e outras bolsas de estudo, como as de iniciação científica.

Ministérios da Educação (MEC) – com a participação das Instituições de Ensino Superior (IES) e o Ministério das Relações Exteriores – com a participação das Missões Diplomáticas e Repartições Consulares. Esses protocolos, avaliados periodicamente em função dos resultados apresentados pelo desempenho dos estudantes-convênios e das observações encaminhadas pelas IES participantes aos gestores do PEC-G, juntamente com o Manual do Estudante-Convênio, constituem a regulamentação própria do programa (MEC, 2000).

Com base nesse acordo bilateral com fins educacionais entre o Brasil e os países africanos, surgiu outro acordo em 2005 denominado PEC-PG, Estudantes-Convênio de Pós-Graduação, ampliando a cooperação para a formação de estudantes em nível de mestrado e doutorado (MEC, 2005). A institucionalização da cooperação internacional mantida pelo Brasil na área educacional via PEC-G produziu a partir de 2000, quando a migração de estudantes aumentava significativamente, uma presença mais forte de estudantes africanos nas universidades públicas brasileiras. Este trabalho tem como objetivo compreender as trajetórias e a inserção social e cultural dos estudantes africanos nas universidades públicas brasileiras e os fluxos migratórios da África para o Brasil entre fevereiro de 2002 a fevereiro de 2012 tomando como universo da pesquisa empírica os estudantes africanos matriculados na Universidade Federal de Campina Grande, na Universidade Federal da Paraíba e na Universidade Federal de Pernambuco.

A cidade de Campina Grande, em particular, considerada de pequeno porte em relação as cidades de João pessoa e Recife, até final de 2010 contava com 383.764 habitantes. Esta tem sido desde as décadas de 1950-1960, um dos principais polos de atração de estudantes de graduação e pós-graduação do Nordeste². Essa atração, porém, era fundamentalmente de estudantes da própria região Nordeste – com ênfase maior para estudantes de outros municípios da Paraíba e de estados vizinhos – mas também recebendo estudantes de outras regiões, mesmo que em menor número. A migração internacional era restrita principalmente a vinda de professores estrangeiros para lecionar em suas universidades.

Meu interesse sobre o tema surgiu em primeiro lugar, da minha própria vivência enquanto africano estudante numa universidade pública brasileira. Nascido na Guiné-Bissau 1982, cheguei em Campina Grande em 2006, com pouco menos de 24 anos de idade, para cursar Ciências Sociais na Universidade Federal de Campina Grande. Antes de chegar ao Brasil, já havia cursado dois anos do curso de economia numa universidade privada em Bissau, capital da Guiné Bissau. Fiquei sabendo do PEC-G através da divulgação realizada

² A UFCG contava em julho de 2010 com 14.693 estudantes de graduação.

pelo Centro Cultural Brasileiro mantido pela Embaixada brasileira em Bissau, que todos os anos, no mês de junho, divulga as vagas disponibilizadas pelos estudantes guineenses nas universidades brasileiras. Meu interesse foi reforçado pelo fato de alguns primos já haviam conseguido bolsa PEC-G no Brasil em 2005. Decidi então concorrer a uma das vagas oferecidas pelo programa, e em 2006 meu nome integrava a relação dos 159 estudantes guineenses que seriam recebidos nas universidades brasileiras naquele ano.

Além da minha experiência pessoal, fui motivado também a optar pela temática de inserção social e cultural dos estudantes africanos nas universidades públicas brasileiras como também os fluxos migratórios da África para o Brasil, pela escassez de trabalhos acadêmicos no campo das Ciências Sociais. Ainda que a temática das migrações – tanto os fluxos direcionados ao Brasil, como a imigração de brasileiros para outros países – seja um problema de pesquisa importante para as Ciências Sociais no país, é ainda pequena a atenção dada aos imigrantes que chegam ao Brasil para estudar.

Portanto, parto do pressuposto que a migração temporária com fins de formação acadêmica não tem as mesmas características de um movimento de simples deslocamento de indivíduos entre um país de origem e um país de acolhimento. A migração estudantil segundo Desidério (2005), tem como característica relevante um projeto central de vida que é estudar, formar-se, qualificar-se, e em um determinado momento, regressar a seu país de origem. Segundo ele, os estudantes permanecem no país que os recebem sem perder o vínculo com sua origem, ao mesmo tempo em que ampliam os contatos pessoais previamente constituídos pelas redes informais. Assim, entre a assimilação e a manutenção das identidades e culturas étnicas, os imigrantes africanos buscam seus espaços de integração e revitalização, já que é uma população em minoria quantitativa, comparada a outras populações estrangeiras no Brasil.

A problemática da migração

Segundo Desidério (2005), as tendências recentes da migração internacional não podem ser entendidas sem se fazer referência ao caráter global que tem o fenômeno nos momentos atuais. Nesse contexto, a amplitude que tem tomado os intercâmbios comerciais pela integração de novos países, a transnacionalização das atividades econômicas organizadas a nível mundial, o crescimento dos intercâmbios de produção, comercialização, circulação e informação entre países pela liberalização e desregulamentação dos mercados; têm gerado

mecanismos que rompem possíveis fronteiras e encurtam distâncias geográficas e temporais (DESIDÉRIO, 2005).

Por essa perspectiva, ocorre uma maior mobilidade geográfica de diferentes setores e atores. Motivados por distintas realidades, assim são engendrados nos movimentos migratórios mais diversos e por distintas motivações, quer sejam por trabalho, turismo, estudo ou ainda pela evasão ou circulação de cérebros, como por situação de refúgio ou asilo político.

Por outro lado o fenômeno da migração no contexto da África remete historicamente a processos antigos e complexos que envolvem primordialmente uma série de conflitos étnicos.

Historicamente, o continente africano tem sido palco de movimentos migratórios vinculados a conflitos relativos ao colonialismo e assentamentos que conduziram ao estabelecimento de sistemas de mão de obra migrante para as plantações e as minas. Nesse contexto, ao entrar no processo de descolonização desde o ano de 1950, as sociedades africanas combinam padrões migratórios antigos com novas formas, em grandes fluxos de refugiados e pessoas internamente dispersadas entre os diferentes países. É importante ressaltar que tanto o Brasil como a África, foram constituídos por processos históricos de migração internacional (BAENINGER, 2009).

Nos dias atuais, segundo Desidério (2005), um novo mapa geopolítico dos países africanos reforça o modelo de reestruturação do sistema global, consolidado pela internacionalização do mercado mundial de capitais. O continente africano, diz Desidério (2005), deixa de ser apontado unicamente como foco de problemas sociais, políticos, étnicos e principalmente econômicos. Ele ressurgiu no cenário global atual como um continente que deve ser pensado coletivamente, com estratégias que possam priorizar o desenvolvimento de seus países e a melhoria dos indicadores sociais, econômicos e demográficos.

A migração internacional contemporânea, na perspectiva da globalização, tem sido abordada por autores vinculados a diversas disciplinas que analisam as novas relações sociais engendradas pelas novas formas das migrações. Desse modo, diferenças geradas a partir de distintos graus de desenvolvimento econômico ou transformações demográficas, somados a fatores políticos ou étnicos em determinados momentos, são analisados como aspectos relevantes de movimentos migratórios em massa.

De acordo com Ianni (apud PATTARA e DESIDÉRIO, 1996. P. 1), a globalização – enquanto processo de amplas proporções – envolve nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economia e sociedades, culturas e civilizações. Desse modo, surgem nos espaços globais tendências que além de gravar aspectos nas

mecanismos que rompem possíveis fronteiras e encurtam distâncias geográficas e temporais (DESIDÉRIO, 2005).

Por essa perspectiva, ocorre uma maior mobilidade geográfica de diferentes setores e atores. Motivados por distintas realidades, assim são engendrados nos movimentos migratórios mais diversos e por distintas motivações, quer sejam por trabalho, turismo, estudo ou ainda pela evasão ou circulação de cérebros, como por situação de refúgio ou asilo político.

Por outro lado o fenômeno da migração no contexto da África remete historicamente a processos antigos e complexos que envolvem primordialmente uma série de conflitos étnicos.

Historicamente, o continente africano tem sido palco de movimentos migratórios vinculados a conflitos relativos ao colonialismo e assentamentos que conduziram ao estabelecimento de sistemas de mão de obra migrante para as plantações e as minas. Nesse contexto, ao entrar no processo de descolonização desde o ano de 1950, as sociedades africanas combinam padrões migratórios antigos com novas formas, em grandes fluxos de refugiados e pessoas internamente dispersadas entre os diferentes países. É importante ressaltar que tanto o Brasil como a África, foram constituídos por processos históricos de migração internacional (BAENINGER, 2009).

Nos dias atuais, segundo Desidério (2005), um novo mapa geopolítico dos países africanos reforça o modelo de reestruturação do sistema global, consolidado pela internacionalização do mercado mundial de capitais. O continente africano, diz Desidério (2005), deixa de ser apontado unicamente como foco de problemas sociais, políticos, étnicos e principalmente econômicos. Ele ressurgue no cenário global atual como um continente que deve ser pensado coletivamente, com estratégias que possam priorizar o desenvolvimento de seus países e a melhoria dos indicadores sociais, econômicos e demográficos.

A migração internacional contemporânea, na perspectiva da globalização, tem sido abordada por autores vinculados a diversas disciplinas que analisam as novas relações sociais engendradas pelas novas formas das migrações. Desse modo, diferenças geradas a partir de distintos graus de desenvolvimento econômico ou transformações demográficas, somados a fatores políticos ou étnicos em determinados momentos, são analisados como aspectos relevantes de movimentos migratórios em massa.

De acordo com Ianni (apud PATTARA e DESIDÉRIO, 1996. P. 1), a globalização – enquanto processo de amplas proporções – envolve nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economia e sociedades, culturas e civilizações. Desse modo, surgem nos espaços globais tendências que além de gravar aspectos nas

dimensões sociais, políticas e culturais, alteram toda dinâmica das relações sociais, que, para o autor, são relações mutáveis produzidas ou reproduzidas pelo campo do imaginário, do virtual, do imediato, do fragmento.

Questões de pesquisa

A construção de um objeto de estudo está relacionada a pressupostos teóricos e questionamentos que direcionam tanto as escolhas temáticas quanto a adoção de procedimentos para pesquisa. Portanto, a migração internacional com fins de estudo nas Instituições de Ensino Superior brasileira, combina várias dimensões, como: o tempo de permanência no país equivalente a duração do curso de graduação ou pós-graduação; o propósito da mobilidade e o caráter normalmente individual da migração; as escolhas profissionais; a inserção dos estudantes na sociedade brasileira. A partir destas dimensões, como propósitos deste trabalho, múltiplas questões poderão ser pensadas. De um lado, é preciso questionar: como tem sido as trajetórias escolares destes estudantes desde o Ensino Elementar até as universidades? De outro lado, é necessário investigar como tem sido o processo da inserção nas universidades brasileiras bem como suas adaptações dentro e fora do recinto acadêmico, como por exemplo, suas vivências e convivências tanto com os estudantes africanos quanto com os brasileiros. O pano de fundo deste estudo, como já adiantado posteriormente, é o da inter-relação entre experiências migratórias e educacionais.

Considerações metodológicas

A metodologia utilizada nesta pesquisa baseou-se fundamentalmente na realização de uma “autoanálise” sobre a minha trajetória estudantil ocorrida em Guiné-Bissau, como também de alguns estudantes africanos vinculados ao Programa Estudantes-Convênio de graduação – PEC-G, nas universidades brasileiras. Analisando a trajetória desde o Ensino Fundamental e Médio, até as universidades (no Brasil) contando também com as revisões bibliográficas. Quanto à realização da pesquisa bibliográfica, procurei as informações através do material produzido para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que é um manual dos estudantes conveniados, elaborado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação do Brasil.

Entretanto, esta pesquisa bibliográfica inclui outras referências, inclusive a literatura sobre as teorias da migração e, em especial, migração estudantil. Procurei contemplar os

elementos da história da migração africana. A pesquisa foi completada ainda pelos dados fornecidos pelas três universidades (UFCG, UFPB e UFPE) a respeito do ingresso dos estudantes africanos entre fevereiro de 2002 a fevereiro de 2012 e, ainda, pelo manual elaborado pelo Ministério da Educação da Guiné-Bissau sobre a Reforma do Ensino Básico (EB) para o Ensino Básico Unificado (EBU) em 1987. Estes dados foram agregados e analisados na tentativa de definir padrões de ingressos, tendências e perfis. Um questionário foi aplicado com 82 estudantes africanos residentes em Campina Grande, João Pessoa e Recife sendo alunos da UFCG, UFPB e UFPE. O levantamento de dados quantitativos foi completado pela realização de entrevistas e pela observação de estudantes africanos em seus locais de estudo.

Durante aplicação dos questionários enfrentei várias dificuldades, pois nem sempre foi fácil encontrar estudantes africanos em momentos oportunos, devido às ocupações em suas agendas diárias - mesmo sendo eu membro deste grupo social - e também o momento em que a pesquisa (entrevistas e aplicação de questionários) foi realizada: em período de exames onde a maioria dos alunos se encontrava ocupados em seus estudos. Vale ressaltar que houve muitas dificuldades em encontrar bibliografias sobre as teorias migratórias, o que me levou a realizar várias pesquisas através dos sites acadêmicos e também do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério das Relações Exteriores (MRE) com a finalidade de encontrar dados dos estudantes que ingressaram no Brasil a partir de 2000

Organização do texto

Para uma melhor compreensão do que foi desenvolver o tema em questão sobre a globalização e novas diásporas com enfoque para a inserção dos estudantes africanos nas universidades públicas brasileiras e os fluxos migratórios da África para o Brasil, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No capítulo 01 realizou-se uma “autoanálise” sobre minha trajetória estudantil desde o Ensino Fundamental e Médio até as universidades como também, uma revisão sobre a questão das migrações contemporâneas estudantis, da migração internacional e da mobilidade espacial no contexto global. Ênfase especial foi dada a apreensão das características principais do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que orienta o ingresso de estudantes africanos nas universidades públicas brasileiras através de um acordo de Cooperação bilateral e multilateral entre o governo brasileiro e dos demais países africanos, que gera oportunidades aos estudantes africanos para seguirem ampliando seus níveis educacionais. No Capítulo 02 foram abordadas as dinâmicas da

globalização e migração estudantil com destaque para os fluxos de capitais e os fluxos culturais em que se verificaram as novas tendências e desafios a partir do enfoque de teóricos e especialistas do tema da migração. No capítulo 03 foram analisadas as políticas de cooperação para a formação em nível superior entre o Brasil e os países africanos, tratadas mais diretamente, como a análise de dados referentes à inserção dos estudantes africanos nas universidades públicas brasileiras (UFCG, UFPB e UFPE). O capítulo 04 analisa os dados coletados nos questionários, entrevistas e observações realizadas entre os estudantes africanos e, em especial, aos estudantes residentes Campina Grande, João Pessoa e Recife.

Uma das conclusões do estudo é de que se trata de uma população que faz parte de uma tendência global de migração internacional com fins acadêmicos e que escolhem, não os centros desenvolvidos, mas países periféricos, como no caso dos que se destinam ao Brasil, onde vínculos históricos, culturais e linguísticos são relevantes no processo migratório, existindo também a necessidade de ingressar em universidades com qualidade e com ofertas diversificadas de carreira.

Os vínculos com os países de origem para os estudantes africanos residentes no nordeste brasileiro (Paraíba e Pernambuco) são mantidos pela expressiva presença de estruturas familiares como principal mantedora de suas permanências no país e também pelas redes sociais informais e de solidariedade que constituem uma comunidade de africanos em Campina Grande, João Pessoa e Recife, sendo todos estudantes universitários e solteiros. Estes mecanismos são ativados e mantidos constantemente pelos próprios estudantes africanos que interagem através de recursos cognitivos e se integram formando uma comunidade específica dentro das instituições de ensino superior em que ingressaram. Por esses aspectos são fortalecidos os laços de solidariedade, já que todos – ainda que de distintos países – fazem parte de um mesmo grupo de imigrantes e estudantes de convênio.

CAPITULO I - ÁFRICA E OS FLUXOS MIGRATÓRIOS CONTEMPORÂNEOS: A EXPERIÊNCIA DE UM DESAFIO

Desde o início dos anos setenta até o início dos anos oitenta, a Guiné-Bissau, em particular, vive uma crise na educação, pois os responsáveis pelo setor educacional estavam à procura de uma estratégia apropriada, tanto quantitativa como qualitativa para solucionar problemas de ensino. Porém, o ensino padecia de um mal estar, sendo o baixo nível de qualificação de muitos professores e a insuficiência de equipamentos e materiais didáticos, dois dos fatores que condicionam a qualidade de ensino. Na década de oitenta teve início no país, a política educativa proposta pelo Banco Mundial e outras instituições financeiras. Estas instituições geram e condicionam o novo perfil do sistema educacional em razão das necessidades econômicas imediatas do país. Entretanto, A intervenção do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional no país parecia coincidir com o desenlace dos problemas políticos internos ocorridos em 1985 quando a ala dos radicais do PAICG – maior partido do país – (supostamente liderado pelo coronel e vice-presidente da República, Paulo Correia que se opunha as mudanças da política econômica foi morto pelo regime de João Bernardo Vieira, em uma alegada tentativa de golpe de Estado) no final dos anos oitenta, houve uma remodelação no sistema de ensino no país pelo Ministério de Educação em colaboração com o INEP e a INDE.

1.1. Globalização, migração e trajetória estudantil

O conceito da migração internacional contemporânea, na perspectiva da globalização, tem sido abordado por autores vinculados a diversas disciplinas, que analisam as novas relações sociais engendradas pelas novas formas das migrações. Desse modo, diferenças geradas a partir de distintos graus de desenvolvimento econômico ou transformações demográficas, somados a fatores políticos ou étnicos em determinados momentos, são analisados como aspectos relevantes de movimentos migratórios em massa.

De acordo com Ianni (2004), a globalização – enquanto processo de amplas proporções – envolve nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economia e sociedades, culturas e civilizações. Em diversos arranjos, mesclam-se, integram-se, tencionam-se e batalham. Tudo se abala mais ou menos

radicalmente, de modo desigual e também contraditório. Tanto é assim, que ocorrem ressurgências de nacionalismos e localismos, reafirmação de identidades presentes ou pretéritas, surtos de xenofobias, etnicismos, racismos e fundamentalismos, não só religiosos como também culturais. Desse modo, surgem nos espaços globais tendências que além de gravar aspectos nas dimensões sociais, políticos e culturais, alteram toda dinâmica das relações sociais, que, para o autor, são relações mutáveis produzidas ou reproduzidas pelo campo do imaginário, do virtual, do imediato, do fragmento.

Segundo Hall (2003), “a globalização, obviamente, não é um fenômeno novo, sua história coincide com a era da exploração e da conquista europeias e com a formação dos mercados capitalistas mundiais”. As primeiras fases da dita história global foram sustentadas pela tensão entre esses polos de conflito – a heterogeneidade do mercado global e a força centrípeta do Estado-nação – constituindo junto um dos ritmos fundamentais dos primeiros sistemas capitalistas mundiais.

“Por outro lado, a nova fase pós-1970 da globalização está ainda profundamente enraizada nas disparidades estruturais de riqueza e poder. Mas suas formas de operação, embora irregulares, são mais “globais”, planetárias em perspectiva; incluem interesses de empresas transnacionais, a desregulamentação dos mercados mundiais e do fluxo global do capital, as tecnologias e a antiga estrutura do Estado-Nação” (HALL, 2003).

Nesse sentido, em termos metodológicos, este trabalho consistirá, essencialmente, em um estudo de caso da migração internacional que busca analisar os fluxos migratórios dos estudantes africanos para realização de curso superior no Brasil.

As correlações entre migração e educação são, portanto, centrais neste trabalho. “Trata-se de um contexto complexo em que os indivíduos que migram dentro desse processo de migração especial cumprem metas postas por seus países em termos do próprio desenvolvimento” (Garcia, 2004). No entanto, para os sujeitos envolvidos nos processos migratórios, tais metas podem ou não ser conscientes, haja vista que a migração ocorre, na maioria das vezes, num jogo aparente de individualidade, de escolha e projeto de âmbito restrito aos indivíduos e suas famílias.

A migração estudantil tem como característica relevante um projeto central de vida que é estudar, se formar, se qualificar e em um determinado momento, regressar a seu país de origem (DESIDÉRIO, 2005). Os estudantes permanecem no país que os recebem sem perder o vínculo com sua origem, ao mesmo tempo em que ampliam os contatos pessoais previamente constituídos pelas redes informais. Assim, entre a assimilação e a manutenção das identidades e culturas étnicas, os migrantes africanos buscam seus espaços de integração e

revitalização, já que é uma população em minoria quantitativa, comparada a outras populações estrangeiras no Brasil.

Segundo Gusmão (2005), para estudar os estudantes africanos em solo brasileiro é preciso considerar a existência de relações supranacionais típicas de um mundo globalizado no interior de um jogo de relações que lhe é próprio. Assim, a circulação internacional com finalidade de estudo se faz no interior de um campo de poder que envolve a possibilidade da ascensão social e política para estudantes, famílias e grupos sociais diversos que ordenam por mecanismos singulares um campo de tensão entre sujeitos migrantes quando fora do seu lugar. Nesse sentido, a perspectiva de uma cultura rígida, fixa, não cabe como análise da realidade, considera-se a cultura como processo aberto e de muitas possibilidades. Cultura se apresenta assim como meio de avaliação das relações sociais entre indivíduos. Por esta razão, compreende-se que os sujeitos que serão pesquisados – estudantes africanos – não se pautam numa única identidade, uma única cultura e tradição. Cabe reconhecer, no entanto, que a multidão de migrantes que se espalha pelo mundo envolve um vasto processo de transculturação (IANNI, 2004).

São muitas culturas que se encontram, acomodam, tencionam, negam e recriam. Recriam-se geralmente em outros e novos termos. São intercâmbios de valores e instituições, formas de sociabilidades e ideias, línguas e religiões; além de mestiçagens e hibridações. Assim se multiplicam as formas e as práticas culturais, as histórias e as tradições, as alteridades e as diversidades. Assim se cogeminam as pluralidades socioculturais, compreendendo as práticas e as criações de indivíduos e coletividades. Encontram-se, cruzam-se, reafirmam-se e transformam-se as muitas “identidades”, de tal maneira que o ocidentalismo e o orientalismo, assim como o indigenismo e o africanismo, mudam de figura, redefinindo-se em outros termos, em diferentes significações, (IANNI, 2004).

Por outro lado, as identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo, portanto, o que é importante para nossos propósitos é reconhecer que a luta e a contestação estão concentradas na construção cultural de identidades, tratando-se de um fenômeno que está ocorrendo em uma variedade de diferentes contextos, (WOODWARD, 2009). Compreende-se que o que são e expressam dependem de relações históricas concretas, do passado e do presente, como também, de relações que constroem no cotidiano de suas vidas, no aqui e agora de sua existência e de modo particular, no interior da universidade e do processo educativo (GUSMÃO, 2005).

Portanto, é importante ver essa perspectiva diaspórica da cultura como uma subversão dos modelos culturais tradicionais orientados para a nação. Como outros processos

globalizantes, a globalização cultural é desterritorializante em seus efeitos. Suas compressões espaços-temporais, impulsionadas pelas novas tecnologias, afrouxam os laços entre a cultura e o lugar. As culturas têm seus locais, porém, não é mais tão fácil dizer de onde elas se originam. No entanto, o que podemos mapear é mais semelhante a um processo de repetição-com-diferença, ou de reciprocidade-sem-começo, (HALL, 2003).

Segundo Woodward, (2009) a globalização, entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidades. A homogeneização cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e a cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade, (WOODWARD, 2009). Por outro lado, afirma Woodward, as identidades tem se destacado como uma questão central nas discussões contemporâneas, no contexto das reconstruções globais das identidades nacionais e étnicas e da emergência dos novos movimentos sociais, os quais estão preocupados com a reafirmação das identidades pessoais e culturais.

De acordo com Pellegrino (apud Desidério, 2006), uma das características do mundo contemporâneo está no papel central que joga o conhecimento no crescimento econômico. Nessa perspectiva, os países desenvolvidos têm estimulado o desenvolvimento do crescimento da educação superior, a formação de especialistas em cursos de pós-graduação e no desenvolvimento do sistema de investigação.

As políticas de cooperação, principalmente a partir dos anos oitenta têm sido o mecanismo importante no desenvolvimento de formação dos recursos humanos, sobretudo para os países em vias de desenvolvimento. Nesse sentido, de acordo com Pellegrino, um componente importante para a expansão da sociedade do conhecimento e a inclusão no mundo global de países menos desenvolvidos, tem sido a internacionalização dos sistemas de educação superior e de maneira geral, do mundo acadêmico.

A migração internacional de estudantes estrangeiros de nível superior de graduação, mestrado ou doutorado, além de promover o intercâmbio e a circulação de cérebros, de ciência e tecnologia, geram redes importantes na sociedade da informação e do conhecimento, além de fortalecer relações bilaterais ou multilaterais.

Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e, mesmo no senso-comum, uma visão extremamente otimista, amplamente apoiada no mito do dom e do mérito. Essa visão atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios atribuídos às sociedades tradicionais e de construção de uma nova sociedade justa, moderna e democrática. Entretanto, suponha-se que

por meio da escola pública e gratuita o problema de acesso à educação seria resolvido e assim, garantindo os princípios de igualdade de oportunidade entre os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino em condições iguais e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados a posições superiores na sociedade.

O conceito de trajetória é uma das posições de destaque nesta pesquisa, como também a versão utilizada por Nogueira (2002). A definição sociológica do termo trajetória é direcionada para o campo educacional e entendida como o percurso biográfico da escolaridade dos sujeitos pesquisados. No período mais recente, a concepção da trajetória, que segundo a mesma autora parece imperar nas atuais pesquisas que se dedicam a entender as trajetórias escolares, pressupõe a ideia de que a história de vida escolar dos sujeitos é o fruto da interação dialética entre as condições ligadas a origem social, a dinâmica interna das famílias de origem e as características individuais dos sujeitos. Essa perspectiva sugere que, embora as condições de classe desempenhem importante papel no desenrolar da história de vida escolar dos sujeitos, esta não é fator determinante. Assim, as peculiaridades individuais e as vivências familiares podem, em alguns casos, apresentar relativa autonomia e discrepância em relação à classe social de origem. Diante disso, foram levadas em consideração algumas categorias elaboradas por Bourdieu, que são necessárias para compreender o desvelamento dos meandros do sucesso escolar dos indivíduos de diferentes camadas de classes sociais. Entre essas categorias, são: *habitus*, capital cultural, capital social, capital econômico e capital simbólico. Porém, a trajetória escolar dos indivíduos provenientes de diferentes camadas de classes sociais ocorre de um contexto social de circunstâncias que derivam de capital econômico, cultural e escolar da família a qual o indivíduo pertence.

Na perspectiva de Bourdieu (1998), os diferentes tipos de capital, tendo como principais os capitais econômico, social, cultural e simbólico; são instrumentos de apropriação e acumulação de vantagens que poderão ser convertidas ou reconvertidas (no caso das famílias que já possuem elevados graus de determinado tipo de capital) em vantagens, sobretudo de caráter econômico e de prestígio social. O sucesso escolar dependeria, em grande medida, do capital cultural possuído pelos indivíduos (NOGUEIRA apud ÁVILA, 2010).

Por outro lado, o *habitus* é uma categoria fundamental no desenrolar desse problema, na medida em que é o que melhor reflete a herança cultural, tendo em vista que é por meio dele que tentamos identificar os comportamentos dos agentes em relação ao mundo simbólico e, mais precisamente, em relação ao universo escolar. De acordo com Bourdieu, o *habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, sentir, fazer e pensar que nos leva a agir de determinada forma em uma circunstância dada. Um sistema de disposições duráveis e

transponíveis, que integrando todas as experiências passadas, funcionam como uma matriz de percepções, apreciação de ações e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (1983).

O autor afirma que não somos livres nem determinados, somos o produto de estruturas profundas. Por este motivo ele não trabalha com o conceito de sujeito, prefere o de agente. Os indivíduos são agentes à medida que atuam e sabem que são dotados de um senso prático, um sistema adquirido de preferências, de percepções (BOURDIEU apud NOGUEIRA, 2002).

Aplicada à educação, esse raciocínio que os grupos sociais, a partir dos sucessos e fracassos no sistema escolar vividos por seus membros, constituem uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconsistentemente, seus investimentos a essas chances. Concretamente, isso significa que os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos. A natureza e a intensidade dos investimentos escolares variariam, ainda, em função do grau em que a reprodução social de cada grupo (manutenção da posição estrutural atual ou a tendência a ascensão social) depende do sucesso escolar dos seus membros. Assim, as elites econômicas, por exemplo, não precisariam investir tão pesadamente na escolarização dos seus filhos quanto certas frações das classes médias que devem sua posição social, quase que exclusivamente, a certificação escolar. Bourdieu observa também que, o grau de investimento na carreira escolar está relacionado a retoma provável, intuitivamente estimado, que se pode obter com o título escolar, não apenas no mercado de trabalho, mas, também, nos diferentes mercados simbólicos, como o matrimonial, por exemplo. Esse retorno, ou seja, o valor do título escolar nos diversos mercados variaria, basicamente, em função de sua maior ou menor oferta. Quanto mais fácil o acesso a um título escolar maior a tendência a sua desvalorização (NOGUEIRA, 2002).

O *habitus* entendido como sistemas de disposições para Bourdieu, tem como seu produto não somente as práticas dos agentes, mas também a herança cultural, sendo esta formada pelo capital cultura e o *ethos*, o que tende a condicionar o êxito e o fracasso dos diferentes agentes em relação à escola e a universidade. Na visão do autor, essa herança cultural - que é uma herança social colada à herança biológica - herdada diretamente do meio familiar, pode ser entendida como códigos culturalmente legítimos que uma determinada sociedade seleciona como dignos de serem apreendidos, assim como a relação que os diferentes agentes mantêm com esses códigos que pode ser desenvolva, familiar, natural ou escolar; dependendo da origem social dos grupos de agentes e da maneira que ele teve contato com esses códigos, o que tende a diferir em cada camada social (2002).

1.2. Da África (Guiné-Bissau) para América (Brasil): o percurso de um sonho

Há alguns anos – década de oitenta - nasci na cidade de Bolama, região de Bolama Bijagós, situada no sul da Guiné-Bissau. A cidade de Bolama fora a antiga capital da então

Guiné Portuguesa, de 1887 a 1941. Meu pai era funcionário público e minha mãe era também, da então indústria de produção de produtos lácteos. A sociabilidade e o padrão de vida das pessoas nessa cidade não apresentavam uma disparidade grande, visto que a maioria dos indivíduos que viviam naquela região do sul do país apresentava a homogeneidade em termos de estilos de vida, na medida em que as crianças e os adolescentes – filhos dos mais bem sucedidos economicamente e dos menos - compartilhavam das mesmas escolas, freqüentavam os mesmo lugares, sem distinções. Minha vida escolar iniciou-se ainda em um jardim de infância, que vai de quatro anos aos seis anos de idade. Antes de ingressar na escola do nível de Ensino Elementar Primário (colégio), era costume e norma imposta pelo Estado, essa iniciação escolar como estratégia para o acompanhamento do aprendizado das crianças até o Ensino Médio.

Portanto, nessa época, o ensino na Guiné-Bissau tinha como finalidade criar uma educação de massa que permitisse a integração do povo no mundo moderno, ou seja: o ensino a todos os níveis foi criado e orientado mediante a integração unitária de um sistema educacional que respondesse cabalmente as necessidades culturais, técnicas e sociais que o desenvolvimento da nação impunha. Entretanto, o princípio de democratização que o Partido³ (PAIGC) conferia, implicava em dar todos os guineenses às mesmas oportunidades, no que diz respeito à educação de base.

Depois da conclusão dos estudos em jardins de infância, em 1989, ingressei na escola do Ensino Elementar Ulisses Grant, considerado na época como pré-escola, uma preparação para ingressar na escola elementar de Ensino Primário (Ensino Fundamental). No ano seguinte, entrei para o Ensino Elementar Primário, o qual frequentei durante quatro anos.

Dos anos 1990 a 1997, houve uma remodelação no ensino do país, em que o Estado guineense considerava requisito essencial de todo o ensino no país o hábito de todos os indivíduos participarem desde determinadas idades nas atividades produtivas. Pretendia, assim, que todos os cidadãos compartilhassem desde a juventude ambas atividades: intelectuais e manuais.

Porém, em todas as escolas que o Comissariado de Estado da Educação e Cultura projetava construir, haveria espaços destinados a granjas agrícolas. Isso fazia parte de um plano de desenvolvimento econômico. Desde a escola a qual frequentei, os alunos adquiririam hábitos de trabalho como dever cívico e elementar de todo cidadão. O trabalho produtivo, além de contribuir para união entre a comunidade escolar e a comunidade trabalhadora no

³ PAIGC significa Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde.

campo, ia ao encontro do desenvolvimento das faculdades morais, físicas e culturais de todos os estudantes, levando estes a terem amor ao trabalho e aos trabalhadores. Pretendia-se assim, tornar a escola uma escola viva, eliminando a contradição entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, fazendo da escola um meio de desenvolvimento para a comunidade onde estava instalada e para a própria escola uma unidade autogerida e autossuficiente⁴.

Durante o período (1995) em que frequentei o Ensino Básico, foi possível perceber que o Estado da Guiné-Bissau não queria um ensino seletivo e sim, um ensino destinado a todo povo, um ensino de massa. Queria métodos adaptados à realidade do país, adaptados a cada situação concreta, levando a todo povo, em todos os cantos do país, mais conhecimentos e os meios de melhor desenvolver as suas capacidades de trabalho, para o bem-estar de cada um e para o progresso do país. Desta forma, o povo não seria somente objeto, mas também sujeito das transformações sociais. O novo sistema de ensino pretendia que os cidadãos fossem formados socialmente, ou seja: política, intelectual e economicamente, para que pudesse participar nas tarefas da reconstrução e no processo de transformação das estruturas vigentes. Havia que mudar, assim, as estruturas de conteúdo meramente formal, pois não se podia manter o sistema de educação cuja finalidade era formar um pequeno número destinado a chefes de repartição, médicos e engenheiros. A educação seria proporcionada a todos, de forma *que os que sabem devem ensinar os que não sabem*.

Outro fator importante na reconstrução do ensino na Guiné-Bissau foi à introdução das línguas nacionais no ensino, como o crioulo, que permitiriam entrever a possibilidade, em médio prazo, de utilizá-lo como língua de iniciação as primeiras aprendizagens no Ensino Básico assim como intermediária para o ensino da língua portuguesa, que passou a ver seu fracasso nos anos posteriores. No entanto, dois aspectos devem ser considerados: a) a comunicação pedagógica entre o professor e os alunos que ingressam na escola sem conhecimento e sem prática da língua portuguesa; b) no programa de estudo da 1ª série de Ensino Básico, previa-se um período de iniciação a prática oral do português, com o reforço do horário dedicado a aprendizagem da língua. Durante meus primeiros anos no Ensino Básico passei grande dificuldade em me expressar e me comunicar em português, razão pela qual, meus pais me colocaram em aulas de reforço para melhor aperfeiçoar a fala e a escrita desta língua.

⁴ Nesse sentido foram construídas: a) escolas de superação de professores, em especial de antigos combatentes, onde o trabalho de produção teve um papel muito importante, tendo em vista a auto-suficiência; b) escolas para 5ª e 6ª séries, com áreas próprias para hortas e granjas agrícolas, onde todos os alunos e professores podiam aplicar-se ao trabalho produtivo.

Quadro 1- Plano de Estudo em 1987, em Guiné- Bissau

Fases	1ª Fase		2ª Fase		3ª Fase	
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Classes	Horas	Horas	Horas	Horas	Horas	Horas
Língua	14	12	8	8	6	6
Matemática	4	5	5	5	5	5
Estudo do Meio	2	3	4	4	-	-
Ciências Sociais	-	-	-	-	5	5
Ciências Naturais	-	-	-	-	5	5
Educação Cívica	-	-	2	2	-	-
Trabalho Artesanal/Trabalho Produtivo	1	1	1	1	5	5
Educação Física	1	1	2	2	2	2
Educação Visual/Artes Plásticas	1	1	1	1	2	2
Educação Musical	1	1	1	1	1	1
Horas por semana	24	24	24	24	31	31

Fonte: Documento: Reforma de ensino básico, 1987. Citado por Cà (2007).

Entretanto, numa primeira etapa da reforma do Ensino Básico, o plano de estudo manteria a estrutura desse quadro. Assim, a reformulação dos objetivos e dos conteúdos dos programas de ensino deveria permitir uma integração maior das disciplinas, sobretudo daquelas de maior importância como a língua portuguesa, matemática, o estudo do meio e as ciências físicas sociais. Por outro lado, seria preciso ressaltar a especial importância que assumiria a disciplina da língua, tendo em conta que a língua de ensino, o português, não era praticada por uma maioria das crianças que ingressam na escola.⁵ Por esta razão, o número de horas dedicadas à aprendizagem do português encontra-se reforçado na 1ª fase e, especialmente, no primeiro ano dessa fase.

Assim, a aprendizagem da língua portuguesa como língua oficial é um elemento fundamental no desenvolvimento intelectual, na medida em que permite ao aluno adquirir à capacidade de expressar-se, de comunicar o seu pensamento, de compreender, de ter acesso à informação escrita. Essa aprendizagem condiciona, em grande parte, a assimilação do conteúdo e/ ou aquisição de conhecimentos, habilidades e capacidades previstos nos objetivos

⁵ A maioria das crianças que ingressavam nas escolas passaram por dificuldades em termos da língua portuguesa, por causa do crioulo, na qual é o dialeto local falado por toda população guineense. Razão que acaba interferindo no aprendizado das crianças que ingressam nas escolas, desde o Ensino Básico, até os Liceus (correspondente ao Ensino Médio completo no Brasil).

dos programas. Neste sentido, a disciplina de língua inclui também conteúdos relacionados com outras disciplinas e serve de elemento integrador de aprendizagem.

É imprescindível que os alunos que têm pouco ou nenhuma prática ou contato com a língua portuguesa (como no meu caso antes ingressar para as aulas de reforço) ainda na pré-escola, tenham atingido, no final do primeiro ano, um nível de compreensão e de expressão orais da língua do ensino que lhes permitam aproveitar do ensino das disciplinas do plano de estudo.

O fato de os primeiros objetivos de aprendizagem encontrarem-se no final da 1ª fase, indica que se deixam 2 anos para que a progressão do ensino adapte-se as características específicas dos alunos. Por outro lado, é certo que os que ingressavam no primeiro ano com conhecimento e prática da língua portuguesa, como no meu caso, tinham evidentemente, uma progressão mais rápida que os outros, porém, representavam uma minoria. Portanto, é importante que a maioria dos alunos possam atingir aqueles objetivos da 1ª fase, por isso, há de se levar em consideração as atividades preparatórias de aprendizagem da língua portuguesa, pelo fato de que grande maioria das crianças entram no Ensino Básico sem passar pela educação pré-escolar. Por esta razão, as atividades preparatórias preencheriam lacunas do programa que seria da educação pré-escolar, adaptado para crianças em idade de ingresso no Ensino Básico. Este período deveria ter uma duração de pelo menos um trimestre.

A análise que pretendo abordar neste momento detém-se basicamente na questão da organização institucional do sistema educacional, principalmente nos níveis de curso geral e complementar dos Liceus (Ensino Médio), do acesso a esse ensino e de seu desempenho. Porém, a expansão desse nível de ensino só foi conseguida graças aos partidos políticos que começaram criticar o sistema educacional. Foi assim que o governo da Guiné-Bissau permitiu a implementação do curso complementar do Liceu (em 1994) para toda a cidade de Bissau e havia perspectiva para todas as regiões do país. Assim, devido à centralização dos Liceus em Bissau, que conta com grande escassez deles em demais regiões do país, principalmente, no que diz respeito ao 10º a 12º ano de escolaridade, fez com que eu tivesse que mudar, em 1998, da cidade de Bolama, onde nasci e fui criado, para morar em Bissau. No entanto, a convivência desses avanços com a situação de penúria da escola obrigatória de base mostrava o descompasso do sistema com as novas demandas econômicas e sociais, que supunham um salto educacional da sociedade como um todo.

Na sequência da expansão dos níveis do ensino, surgiu o outro problema: o de espaço físico para alocar a clientela que demandava a educação. Isto mostra que havia regulação do acesso ao curso complementar através de sua concentração no Liceu Nacional Kwameh

Krumah. Para tentar solucionar o problema, o governo criou os turnos: o primeiro era das 7:00 às 11; o segundo das 11:25 às 15:40; o terceiro das 15:50 às 20:5; e o quarto das 20:15 às 23:55. Portanto, mesmo com os turnos, não havia espaço físico para receber a demanda, foram então criadas salas feitas dos produtos artesanais, similares às barracas.

Quadro 2 - Fluxos Escolares/ Evasão em Percentagem no Ano Letivo de 1991/92 a 1994/95

Ano Letivo		Matrículas no início do Ano Letivo			Matrículas Finais			Total de Evasão em percentagem (%)					
		7 ^a	8 ^a	9 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	7 ^a	%	8 ^a	%	9 ^a	%
1991/92	Sexo												
	M	1.580	1.098	785	1.504	1.044	736	76	5%	54	5%	46	4%
	F	1.083	778	530	1.022	736	491	61	6%	42	5%	36	7%
	Total	2.663	1.876	1.315	2.526	1.780	1.230	137	5%	96	5%	85	6%
1992/93	M	1.440	1.017	785	1.245	943	721	195	13%	74	7%	64	8%
	F	845	516	364	717	495	337	128	15%	21	4%	27	7%
	Total	2.285	1.533	1.149	1.962	1.438	1.058	323	14%	95	6%	91	8%
1993/94	M	2.386	1.342	903	2.243	1.237	853	143	6%	105	8%	50	5%
	F	1.307	745	538	1.236	667	519	71	5%	78	10%	19	3%
	Total	3.693	2.087	1.441	3.479	1.904	1.372	214	6%	183	9%	69	5%
1994/95	M	3.428	2.013	1.191	3.331	1.962	155	97	3%	51	2%	36	3%
	F	1.917	1.001	609	1.861	969	585	56	3%	32	3%	24	4%
	Total	5.345	3.014	1.800	5.192	2.931	1.740	153	3%	83	3%	60	3%

Fonte: Adaptado de Gabinete de Estudos e Planificação do Ministério da Educação, 2001.

Neste quadro, nota-se que há uma diminuição considerável da taxa de evasão escolar no ano letivo de 1991 a 1995, no Ensino Secundário. Isto se deve a abertura política no país⁶. Em decorrência, houve expansão da rede escolar nas demais regiões do país em nível secundário de ensino. No ano letivo de 1992/93, verifica-se uma elevada taxa de evasão: 13%,

⁶ Quando em maio de 1991 o regime do então Presidente Nina Vieira decidiu rever a constituição de 1984 para, entre outras alterações, eliminar o artigo IV, que consagrava o PAIGC como “força política dirigente da sociedade e do Estado” e, ao mesmo tempo, aprovou a Lei dos partidos políticos e da liberdade de imprensa, a Guiné-Bissau passou a ser classificada como um país em vias de democratização. Efetivamente, nos primeiros anos que se seguiram a estas alterações formais, nada fazia prever que assim não fosse. Entre dezembro de 1991 – data de legalização de primeiro partido a dezembro de 2002, foram legalizados cerca de 20 partidos políticos. Três anos após a introdução das primeiras alterações da constituição, foram realizadas, pela primeira vez na história do país, eleições legislativas e presidenciais, considerada pela comunidade internacional como tendo sido livres e justas. Na sequência desta, apesar de não ter havido alternância política, o governo foi formado tendo em conta o resultado das eleições. Pela primeira vez o PAIGC, que tinha saído vencedor das eleições, formou um governo com base numa legitimidade conquistada nas urnas.

14% e 15%, respectivamente, isto porque tratava-se de problemas políticos que antecederam a abertura pluripartidária e que, direta ou indiretamente, afetaram o funcionamento do sistema educacional do país. No entanto, não se figura no quadro os anos letivos de 1995/96 e 1997/98, por serem considerados nulos, na medida em que o Sindicato dos professores (Sinaprof) não entregou as notas destes anos, por falta de pagamentos de salários da categoria que lecionava neste nível de ensino pelo governo e também em 1998, devido ao conflito armado da guerra civil que ocorreu nesse período.

Quadro 3 - Fluxos Escolares/ Aprovados e Reprovados em Percentagem no ano Letivo de 1991/92 a 1994/95

Ano Letivo	Sexo	Número de Aprovados			Aprovados em Percentagem (%)			Números de Reprovados			Reprovados em Percentagem (%)		
		7 ^a	8 ^a	9 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a
1991/92	M	799	550	219	53	53	43	705	494	420	47	47	57
	F	381	280	174	37	38	35	641	456	317	63	62	65
	Total	1180	830	493	47	46	40	1346	950	737	53	54	60
1992/93	M	711	548	432	57	58	60	534	395	289	43	42	40
	F	382	283	181	53	57	54	335	212	156	47	43	46
	Total	1093	831	613	56	58	58	869	607	445	44	42	42
1993/94	M	1453	865	536	65	70	63	790	372	317	35	30	37
	F	755	429	282	61	64	54	481	238	237	39	36	46
	Total	2208	1294	818	63	68	60	1271	610	554	37	32	40
1994/95	M	2461	1462	726	74	75	63	870	500	429	26	25	37
	F	1226	583	356	66	60	61	635	386	229	34	40	39
	Total	3687	2045	1082	71	70	62	1505	886	658	29	30	38

Fonte: Adaptado de Gabinete de Estudos e Planificação do Ministério da Educação, 2001.

Como foi possível observar no quadro 3, as autoridades guineenses precisam reverter o quadro de alto índice de reprovação no sistema educacional no país. Caso contrário, o sistema de ensino terá grande dificuldade em formar os quadros que o país necessita para enfrentar os desafios deste milênio, se continuar relegando a educação para o segundo plano. A educação, por sua vez, necessita de investimento coordenado e organizado e de passar por uma profunda reformulação. Ao contrário do que comumente se imagina quando se trata do tema, essa reformulação não teria como foco principal e prioritário aspectos pontuais tais

como: a revisão curricular; a melhorias das condições materiais de ensino; ou a capacitação dos professores. Todos esses insumos básicos são imprescindíveis, mas a investigação educacional produziu conhecimentos que permitem afirmar que o aumento desses insumos, isoladamente, não apresenta correlações diretas com a melhoria de aprendizagem dos alunos, resultado que procura em última instância.

Para tanto, deve-se ter em conta a desconcentração desse sistema, dando as escolas iniciativas e autonomia de decisão quanto ao projeto de funcionamento, a construção de sua identidade institucional e a integração mais dinâmica com seu meio social imediato.⁷ A efetivação da desconcentração deve criar condições para que recursos financeiros e humanos, projetos e identidade, iniciativa, inovação e capacidade de gestão desloquem-se para as escolas.

Quadro 4 - Fluxo Escolar/ Repetência em Percentagem no Ano Letivo de 1991/1995

Ano Letivo		Número de Aprovados			Repetência em Porcentagem		
		10 ^a	11 ^a	12 ^a	10 ^a	11 ^a	12 ^a
1991/92	Sexo						
	M	65	17	2	18	7	13
	F	15	9		12	10	
	Total	80	26	2	17	8	12
1992/93	M	26	7	2	8	3	22
	F	6	4		4	4	0
	Total	32	11	2	7	3	22
1993/94	M	34	5		7	2	0
	F	12	1		4	0,7	0
	Total	46	6		6	2	0
1994/95	M	37	16		8	5	0
	F	26	6	1	14	4	13
	Total	63	22	1	710	5	5

Fonte: Adaptado de Gabinete de Estudos e Planificação do Ministério da Educação, 2001.

De acordo com este quadro, a desconcentração do curso complementar dos Liceus mostra resultado positivo. Para efetuar essa desconcentração, há que levar em conta a coordenação nacional, articulada a coordenação regional, que deve ser evidentemente da

⁷ A estas devem caber as tarefas de definir o planejamento a ser executado aos conteúdos curriculares, métodos de ensino, uso mais adequado do tempo e do espaço físico, gerenciamento dos recursos humanos e materiais para implementar seu próprio projeto.

competência do Estado e suas instalações centralizadas em nível central e regional. A essas instâncias cumpre conduzir a política educacional no sentido mais amplo, garantir que não se perca os objetivos estratégicos, assegurando a gratuidade e a qualidade. Assim sendo, a desconcentração não implicaria em debilitar o Estado, ao contrário: fortalecer sua governabilidade. É preciso formular a política do livro didático. Atribuir essa política as esferas que cuidam de currículo, programas, assistência técnica e outros aspectos pedagógicos.

Por outro lado, deveria haver uma consideração por parte do Estado em sua avaliação pela carreira do professor (o que é na verdade, quase inexistente) recompensando-o com salários justos. Pouca utilidade teria as campanhas de conscientização para convencer a população do valor da educação. Porém, no momento em que o Estado der o primeiro passo, valorizando, mediante salários dignos, o trabalho docente, a valorização da educação na sociedade guineense será difundida pelo próprio professor na escola pelo "produto" que dela sai: o aluno efetivamente alfabetizado, informado, formado, politizado, conscientizado do seu valor e de sua responsabilidade no mundo moderno, capaz de trabalhar e construir uma sociedade mais justa.

Os inspiradores da desconcentração não deixam de ser a presença dos partidos políticos porque se não fossem eles, o governo da Guiné-Bissau continuaria com o único Liceu nacional achando que, com este, o ensino teria qualidade, mas esquecendo que a qualidade não se adquire só com uma única instituição escolar deixando a maioria dos alunos que terminavam o curso geral dos Liceus nas diferentes escolas regionais sem acesso ao curso complementar dos Liceus.

Portanto, para a Guiné-Bissau, deve ficar claro que a simples ampliação do acesso à escola não garante a igualdade de oportunidades. Ou assegura-se um padrão de qualidade básico para todos, ou vai se manter a desigualdade entre os que adquirem, na escola, uma efetiva experiência de aprendizagem e os que apenas passam por ela sem ter atendidas suas necessidades básicas de aprendizagem. A política de expansão da rede física deve, prioritariamente, estar voltada para dar ênfase à qualidade e ao aperfeiçoamento dos professores e a valorização de sua profissão.

A expansão quantitativa do ensino deve ser acompanhada de uma organização institucional que teria como foco principal de atenção a organização e as condições mínimas para seu funcionamento. Assim, à medida que aumentava a demanda, deveria aumentar as escolas e diversificar os controles centrais para ordenar, do centro para periferia do sistema, a demanda de dezenas ou centenas de pessoas que queriam estudar.

No que concerne à formação de quadros na Guiné-Bissau, deve-se dizer que o país não possui nenhuma universidade até meados do final da década de 1990. Havia apenas duas faculdades: uma de Medicina, que mal funcionava, pois dependia de um organismo de Holanda que arcava com as despesas dos professores cubanos que nela lecionavam; e outra, a Faculdade de Direito, patrocinada pelo governo português tendo professores portugueses com a participação de alguns guineenses. Entretanto, havia planos para formar algumas faculdades que juntas poderiam construir a base para uma universidade nacional no futuro. O INEP e o INDE desempenhavam um papel importante como centros de pesquisas. Na falta de uma universidade nacional, as faculdades existentes, o INEP e o INDE formam a base para a criação de um ambiente acadêmico.

A iniquidade social nas oportunidades educacionais é a base da crescente desigualdade e polarização social e ocupacional na sociedade guineense. Esta desigualdade no país acentuou-se a partir de 1986, quando os políticos do país resolveram mandar seus filhos estudarem em colégios em Portugal. Foi a partir de então que o ensino no país foi perdendo seu valor. Não havia mais interesse em pagar os professores de forma regular, pois não tinham filhos no país a estudar, ao contrário das outras pessoas, sempre frequentei a escola pública. Aqueles políticos que não conseguiam mandar seus filhos para Europa não os deixavam estudar nos colégios públicos no país, mandavam-nos para o Colégio João XXIII, fundado pela Congregação Franciscana, onde os jovens que desejavam descobrir a vocação religiosa eram mantidos pelos párocos de cada comunidade religiosa para estudar.

O governo da Guiné-Bissau, não poderia, no entanto, ser feliz da sua intervenção no setor educacional, pois não fez caso para a continuidade dos projetos que implementava, dado o comportamento político que o país vivia. A intervenção do Estado foi à construção de escolas (em virtude do advento do multipartidarismo imposto pelo Ocidente) e em resposta aos pedidos feitos pela população, quando os dirigentes do Partido-Estado efetuavam as visitas às aldeias. Foi assim que foram surgindo muitas escolas (a maioria compostas de barracas) sem nenhum estudo prévio. De acordo com o aumento da demanda apareciam outros problemas: alunos que suspendiam os seus estudos em razão da falta dos professores e/ou de classes superiores, a falta de material escolar e etc. também, havia regiões onde os professores ficavam sem alunos o que também levavam ao fechamento de muitas escolas, pois a distância entre as aldeias dos alunos e a escola eram quilométricas, impedindo o acesso dos alunos as escolas.

Assim, em comparação com o sistema educacional cabo-verdiano, de acordo com as entrevistas feitas com os estudantes de Cabo-verde das Universidades Federais no Brasil

(UFCG, UFPB e UFPE), foi possível constatar algumas diferenças consideravelmente significativas para melhoria do ensino público daquele país, sendo que, cada estudante entrevistado afirma ter estudado em escolas públicas e não privada, o que não acontece muito com estudantes da Guiné-Bissau que, na sua maioria, frequentam a escola pública, principalmente, as pessoas pertencentes às famílias com renda per capita desconfortável e, também, devido à precariedade do ensino público do país.

Segundo o depoimento do Ant3nio Carlos, estudante cabo-verdiano da Universidade Federal de Campina Grande e vinculado ao Programa Estudantes-Conv3nio de Gradua33o – PEC-G, ao perguntado sobre sua posi33o socioecon3mica no pa3s de origem e tamb3m a respeito do sistema educacional daquele pa3s, ele afirma que, tanto ele assim como a maioria de cabo-verdianos pertencem 3 classe m3dia, em Cabo Verde n3o 3 muito vis3vel 3 quest3o da divis3o da sociedade em classe e tamb3m sua trajet3ria escolar foi apenas na base da escola p3blica, como acontece tamb3m com a maioria da popula33o. Segundo ele, quase todos os cabo-verdianos desde pr3-escola, passando por Ensino Prim3rio, Secund3rio at3 os Liceus, costumam frequentar as escolas p3blicas do pa3s. Apenas uma minoria da popula33o 3 que passa pela escola privada e isso pode ser visto tamb3m nos question3rios respondidos por estes estudantes.

Diante deste depoimento, partimos de uma an3lise contextual sobre o processo do desenvolvimento da Rep3blica de Cabo Verde, onde constatamos, segundo o relat3rio elaborado no 3mbito da prepara33o da participa33o na confer3ncia da ONU sobre o desenvolvimento sustent3vel Rio mais 20 (2012, p.09), que nos 3ltimos anos “o desempenho econ3mico de Cabo Verde foi apoiado com uma taxa de crescimento real estimada em 10,8% em 2006 e continuou al3m dos 5% at3 ent3o. O PIB real per capita aumentou de 902 d3lares em 1990 para 3.206 d3lares em 2008, enquanto a taxa de pobreza diminuiu 49% em 1990 para 27% em 2007. A pobreza afeta, especialmente, a mulheres, chefes de fam3lia (33%), com uma maior incid3ncia em 3reas rurais (44%) em rela33o 3s 3reas urbanas (13%). Al3m disso, embora os dados recentes n3o estejam dispon3veis, uma revis3o do 3ndice do GINI mostra uma tend3ncia de 0,43% em 1998 para 0,47% em 2007, ap3s um pico de 0,53% em 2002”.

Segundo o censo de 2010, a popula33o residente total 3 de 491,875 habitantes, 54% dos jovens menores de 24 anos. O crescimento anual da popula33o 3 de 1,2%. Em 2010, a esperan3a de vida a nascen3a foi estimada em 77 anos para mulheres e 69 para homens. Por outro lado, de acordo com o relat3rio, um not3vel crescimento do pa3s 3 sobre a evolu33o das taxas de alfabetiza33o. No momento da independ3ncia, Cabo Verde contava com 70% de analfabetismo entre a popula33o, enquanto em 2010 a taxa de

alfabetização atingiu 82,8% dos jovens de 15 e mais. Atualmente, apenas 4% dos 15-24 anos são analfabetos (CABO VERDE, 2012, p. 21).

Vale salientar que, de acordo com os números apresentados por este relatório, houve sim um crescimento em nível de educação e da política socioeconômico neste país, mas que ainda - contrastando o depoimento dos estudantes cabo-verdianos - existem também desafios a serem superados, tanto ao nível socioeducativo assim como no diz respeito aos problemas de modo geral, que consiste desde superação do índice do analfabetismo até as desigualdades sociais.

Ao contrário de Cabo Verde, na República Democrática de Congo, de acordo com os depoimentos dos estudantes e também dos questionários respondidos, a trajetória estudantil da maioria da população do país passa pelas escolas privadas. Segundo Philip Kossinga, estudante do curso de computação da Universidade Federal da Paraíba, o Estado não investe muito nas escolas públicas do país, razão pela qual, muitos pais e encarregados de educação das crianças e adolescentes acabam colocando seus filhos nas escolas privadas. As pessoas com poucas condições financeiras e com dificuldades em matricular seus filhos nas escolas privadas, geralmente conseguem bolsas de estudo nos colégios católicos, construídos para os jovens católicos que encontram em fase de preparação sacerdócio e freiras. Assim, como mostra Philip Kossinga:

a minha trajetória escolar no Congo foi de seguinte forma: comecei na escola maternal, estudei até aos cinco anos, depois fui pra escola primária, depois secundária, que se chama aqui no Brasil, Ensino Médio. Depois disso, fiz um exame que a gente chama de exame nacional, referente ao Enem no Brasil, depois ingressei para faculdade de biologia, onde frequentei durante três anos. Durante minha trajetória, sempre estudei em escola privada, porque no Congo a escola pública é muito desvalorizada devido a falta de investimento do governo do nosso país nesse setor. Portanto, quem paga a escola privada geralmente vai ter uma boa formação, por isso a minha família fez um esforço de me colocar na escola privada.

Portanto, como podemos observar nesse depoimento, a falta de investimento no setor educacional público de um país pode trazer sérias consequências para as populações com situação financeira precária e também para o desenvolvimento socioeducacional daquele país. Por outro lado, parto do pressuposto de que a instabilidade no setor educacional da República Democrática de Congo pode estar relacionada a uma série de conflitos políticos militares que o país enfrentou nos últimos 20 anos e isso pode ser um dos fatores que contribuíram para o atraso, ou seja: a desvalorização das escolas públicas congoleesas. Até o ano 2010, o país contava com a estimativa da população residente total em 66.020.365 habitantes, com a maior concentração em área rural (65,4%) e nas zonas urbanas 34,56%. A esperança de vida ao nascer é de 46,1 com a renda per capita de 151 dólares e a taxa de analfabetismo é de 32,8%.

Entretanto, o caso da República Democrática de Congo com vista à promoção da educação nas escolas de ensino pública, começando pelas primárias até o Ensino Médio pode ser comparado ao Brasil que, mesmo sendo um país altamente competitivo economicamente, apresenta uma deficiência consideravelmente alta em relação às escolas privadas no país, tudo isso pode ser associada a pouco investimento do Governo Federal na educação ao longo de muitos anos.

1.2.1. O sistema da Política Educacional Cabo-verdiana

A vigor social do sistema educativo determinando pela equidade, entendida como sinônimo de igualdade de oportunidade educativo, a qualidade da educação é um tema central no debate educativo atual. Entretanto, nos discursos recorrentes são patentes as referências às necessidades de melhorar ao mesmo tempo a equidade e a qualidade dos sistemas de ensino. Porém, neste sentido, uma das ideias predominantes é que ambos os conceitos são complexos, mas ao mesmo tempo indissociáveis e complementares, sobretudo se considerarmos que são cada vez mais os alunos de níveis socioculturais e econômicos diferentes que têm acesso ao sistema educativo.

Portanto, no caso de Cabo Verde, País localizado no Oceano Atlântico e caracterizado por uma elevada taxa de desemprego e de pobreza, bem como pelo aumento da desigualdade/disparidade existente entre os diferentes grupos regiões/ ilhas do país, o estudo sobre o sistema educativo não são abundantes.

Partindo do princípio de que a educação deve ser “integral”, a Constituição cabo-verdiana assume a orientação de que a ação educativa deve contribuir para a promoção humana, moral, social, cultural e econômica dos cidadãos.

As opções constitucionais em matérias da educação são retomadas e desenvolvidas na Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde, que define, amplamente os objetivos da política educativa no nº 1 do seu artigo 10º. Assim, além de se orientar para a formação integral e permanente do indivíduo, numa perspectiva universalista, contribuir para a formação cívica, mediante integração e promoção de valores democráticos, éticas e humanísticas no processo educativo, numa perspectiva crítica e reflexiva e promover atitudes positivas em relação ao trabalho, a produtividade e a inovação nas atividades econômicas, como fatores de progresso e bem-estar; a política educativa propugna a preparação do

indivíduo, através das valências científicas e técnica da educação e formação, a fim de contribuir, com o seu trabalho, para o desenvolvimento socioeconómico do país.

Além destes valores culturais e identitários, a Lei de Bases assume, no mesmo artigo, o imperativo de aprofundar o conhecimento e a afirmação da escrita e da língua nacional cabo-verdiana, enquanto primeira língua de comunicação oral e manifestação privilegiada da cultura e da identidade, visando sua utilização oficial a par da língua portuguesa.

Manifestando a relevância da criação do conhecimento e da sua utilização na educação e formação, a Lei de Bases consagra igualmente que a política educativa deve promover a investigação, a criatividade e a inovação com vista à elevação do nível de conhecimento e de qualificação dos cidadãos enquanto fatores de desenvolvimento nacional.

No entanto, como esclarece a lei em apreço, os objetivos da política educativa devem ser entendidos, adequados e executados em conformidade com as linhas orientadoras da estratégia do desenvolvimento nacional (cf. nº 2 do artigo n 10º), remetendo assim, para outros referenciais da política educativa, como programas do governo, planos nacionais do desenvolvimento e planos estratégicos da educação, entre outros documentos estratégicos da educação.

Além dos objetivos gerais estabelecidos, a Lei de Bases estabelece objetivos específicos de política educativa, com referência aos diferentes níveis do ensino, merecendo particular referência os que se prendem com: a criação de condições para a generalização do acesso de todas as crianças a educação pré-escolar; como no caso de Guiné-Bissau, o alargamento do ensino básico de seis para oito anos e sua estruturação em 3 ciclos (sendo o primeiro de quatro anos e os restantes de dois anos cada); o alargamento de escolaridade obrigatória ao ensino secundário numa primeira fase até ao 10º ano e a seguir, até ao 12º, a iniciação a aprendizagem de línguas estrangeiras desde a educação pré-escolar; a promoção das tecnologias educativas, com suporte na TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação), em todos os níveis de ensino; o fomento da investigação científica e da formação profissional no Ensino Superior.

Dentro um amplo estudo do processo educativo, em especial cabo-verdiano, é de total importância abordar a questão do insucesso escolar⁸, sendo que, este é uma das várias e quiçá, a mais importante manifestação da ineficácia social do sistema educativo. Entretanto, pode-se

⁸ Como mostra Moura (2009), o insucesso escolar não é um problema novo, tendo sempre estado presente desde o nascimento da instituição escolar. Por ser mesmo inerente a qualquer sistema educativo, só passou a ser considerado como um problema sociológico e educativo preocupante a partir da Segunda Guerra Mundial, devido a vários acontecimentos, nomeadamente; a) a passagem de uma educação classista, elitista para uma educação generalizada, uma educação para todos; b) uma progressiva democratização da sociedade e da escola; c) a implementação da escolaridade obrigatória; d) a crescente tecnificação do sistema educativo.

dizer que uma das manifestações do insucesso escolar é através da percentagem de alunos que não atingem objetivos mínimos definidos nos programas educacionais. Assim, as variáveis mais utilizadas para quantificá-las são a taxa de abandono escolar e a taxa de reprovação, embora em alguns estudos também se utilize o absentismo escolar como uma das manifestações deste insucesso.

Com base nessa problemática, um estudo sobre os jovens e adolescentes cabo-verdianos fora do sistema educativo, realizado em 2004, tendo como universo de 1534 indivíduos na faixa etária de 13 a 18 anos de idade das ilhas de Santo Antão, São Vicente, Sal, Santiago e Fogo; conclui que uma das razões principais do abandono ou insucesso escolar dos jovens e adolescentes destas áreas é que a maioria dos inquiridos residia em família de baixa renda em que mais da metade das mães se encontravam desempregadas (MOURA, 2009, p. 43). O nível de estudo dos pais destes agregados familiares era muito baixo e não ultrapassava, na maioria dos casos, o Ensino Básico. Também, é de salientar que o nível de estudo dos pais dos alunos fora do sistema de ensino era inferior em relação ao nível de ensino dos pais daqueles alunos dentro do sistema de ensino (MOURA, 2009, p. 43).

Por outro lado, quanto à situação do emprego dos jovens e adolescentes que abandonaram a escola, o estudo aponta que a maior parte estava desempregada. Apesar disso mais da metade contribuía para o rendimento familiar, quer realizando tarefa doméstica, no caso das meninas, quer com dinheiro, no caso dos rapazes.

Outra conclusão importante é o fato de que 52,8% dos adolescentes abandonarem estudos na 3ª fase do Ensino Básico (5º e 6º ano), um 45,3% no 1º ciclo do Ensino Secundário (7º e 8º ano). Por outras palavras, um percentual expressivo do abandono escolar ocorre antes da conclusão do ensino obrigatório ou nos dois anos posteriores. Também na faixa etária de 13 a 15 anos, período em que os alunos ainda não estão preparados para integrar no mercado formal de trabalho. Quanto ao tocante do insucesso escolar, os problemas socioeconômicos são apontados como a primeira causa do abandono, seguido da falta de interesse dos alunos e a reprovação e por último, a gravidez precoce. Em relação à reprovação, o Decreto-lei nº 41/2003 de 27 de outubro que regula as condições de acesso e permanência no ensino secundário estabelece que, o aluno que obtiver duas reprovações consecutivas no ensino secundário será expulso do sistema de ensino (DA MOURA, 2009, p. 43).

Com um número crescente de alunos que não conseguiam atingir objetivos nos planos curriculares, ficou evidente a ineficácia da escola em relação a estas crianças. Por isso, era necessário procurar uma solução ou pelo menos uma explicação para o fenómeno de insucesso escolar. Contudo, havia certa controvérsia sobre a situação a que se deve referir,

sobre as suas causas e explicação visto que, dependendo do enfoque, as explicações podiam ser de ordem individual (aluno), da escola ou do contexto social

1.3. Processo da Institucionalização de Ensino Superior na África e, em especial, nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e no Brasil: os desafios do Ensino Superior na Guiné-Bissau.

Nas últimas décadas do século XX e no início dos anos 2000, têm-se observado mudanças substantivas nas concepções e nos papéis sociais das universidades. Esse movimento dialético que envolve tanto os aspectos internos como externo das universidades, remete a situá-la não somente no contexto nacional, mas no cenário da internacionalização da educação superior. Discutir as novas concepções e finalidades sociais que estão sendo reclamadas para as universidades públicas no contexto da reestruturação produtiva do capital em âmbito global faz-se necessário, na medida em que o papel social da universidade vem ganhando significativa centralidade, ao ser exigida uma nova relevância social na e para a sociedade da economia do conhecimento; expressão propalada que assume a perspectiva de que a sociedade e economia devem estar assentadas no conhecimento como estratégia de competitividade, tanto no cenário local como regional e no internacional.

Com isso, as aceleradas transformações emanadas do processo de mundialização do capital, da reconfiguração do papel dos Estados e, conseqüentemente, das políticas públicas e sobretudo educacionais, vêm impactando as universidades públicas, possibilitando um discurso acerca da crise da universidade e da necessidade dessa instituição assumir novas finalidades, na medida em que a ciência, o conhecimento e a inovação tecnológica passam a ser vistos como parâmetros e estratégia de competitividade. Entretanto, todo esse processo vem modificando a identidade histórica das universidades tanto no Brasil como na União Europeia, uma vez que elas vêm sendo cada vez mais constrangidas pelo Estado e pelo mercado a transitarem de um referencial mais acadêmico, em que a educação superior é vista como bem público e direito social, para um referencial economicista, baseado numa visão que acentua o pragmatismo, a competição e a privatização⁹. Esse processo de reconfiguração da educação superior e

⁹ De acordo com o plano da Reforma da Educação Superior (2009) a materialização desse processo vem permitindo a construção de novas concepções de universidades e de finalidades sociais que passam a ser admitidas como necessário resultado de um ajustamento entendido como natural e inevitável no contexto atual. Assim, a universidade relevante passa a ser aquela que pode ser útil, flexível, empreendedora e inovadora e que, além disso, forma para o mercado de trabalho, assegurando, em tese, maior empregabilidade; passa a ser também aquela que desenvolve pesquisas que produzirão valor econômico, ou seja, aquelas que darão retorno em termos

das universidades está cada vez mais, em consonância com a globalização ou mundialização econômica que impõem novas relações de poder mediante novas articulações entre fronteiras e práticas transnacionais.

Nesse contexto, vêm sendo implementadas políticas e reformas educacionais em vários países, seguindo-se as orientações dos organismos multilaterais em consonância com o projeto neoliberal. As reformas da educação superior, em particular, seguiram em geral globalmente estruturadas para esse nível de ensino, apesar das especificidades na sua concretização em diferentes países.

Como aponta Santos (2008), a crise da universidade pública é um fenômeno global, ainda que sejam significativamente diferentes as suas consequências no centro, na periferia e na semiperiferia do sistema mundial. Entretanto, nos países centrais, a situação é diferenciada. Na Europa onde o sistema universitário é quase totalmente público, a universidade pública tem tido, em geral, poder para reduzir o âmbito da descapitalização ao mesmo tempo em que tem desenvolvido a capacidade para gerar receitas próprias através do mercado. Assim, o êxito desta estratégia depende em boa medida do poder da universidade pública e seus aliados para impedir a emergência significativa do mercado das universidades privadas.

Um relatório da UNESCO de 1997 sobre a maioria das universidades, a África traçava um quadro dramático de carência de todo tipo: colapso das infraestruturas, ausência quase total dos equipamentos, pessoal docente miseravelmente remunerado e por isso desmotivado e propenso à corrupção, pouco ou nulo o investimento em pesquisa. O Banco Mundial diagnosticou de modo semelhante à situação e, caracteristicamente, declarou-a irremediável. Incapaz de incluir nos seus cálculos a importância da universidade na construção dos projetos de país e na criação de pensamento crítico e de longo prazo, o Banco Mundial entendeu que as universidades africanas não geravam suficiente retorno. Consequentemente, impôs aos países africanos que deixassem de investir na universidade, concentrando os seus poucos recursos no ensino primário e secundário e permitisse que o mercado global lhes resolvesse o problema da universidade. Esta decisão teve um efeito devastador nas universidades dos países africanos.

Atualmente, de acordo com o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, publicada em Paris em 2011, os países africanos, principalmente da África Subsaariana, aumentaram investimento na educação em 6% nos últimos dez anos. O aumento dos investimentos foi acompanhado por resultados satisfatórios

do investimento realizado, uma vez que estão submetidas às demandas, as orientações e aos controles de qualidades externo a comunidade acadêmica e ao próprio campo científico (SANTOS, 2008).

os quais mostram que o número de crianças inscritas no Ensino Primário aumentou 28%, enquanto que as matrículas nas escolas maternas, nos Ensinos Secundários e Superior aumentaram 60% durante o mesmo período. Entretanto, estes desempenhos refletem os investimentos significativos efetuados pelos governos africanos na educação.

1.3.1 Caso dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e o Brasil (PALOP)

No Brasil, a primeira instituição de Ensino Superior data de 1808: a Escola de Medicina da Bahia, resultado de um dos primeiros atos de D. João VI logo após sua chegada ao país. Logo após, seguiu-se a Escola de Medicina do Rio de Janeiro. Na África subsaariana, nasceu a primeira Universidade de Serra Leoa, precisamente nos finais do século XVIII, a de Uganda e a primeira Escola Normal Superior e Federal no Senegal. Estas foram fundadas no início do século XIX. Ingleses, espanhóis e franceses demonstravam com tais iniciativas uma vontade assumida de implantar novas instituições e de munir esses territórios de quadros destacados, com aptidões para dirigir o Estado, a administração e os negócios, especialmente, homens de lei. Mesmo através da formação das elites, prosseguiram-se igualmente o objetivo do enraizamento da religião e de referências culturais europeias.

Portugal, no entanto, demorou até a metade do século XX para seguir o exemplo dos outros países colonizadores.

Em Moçambique, a Universidade Eduardo Mondlane é a maior e mais importante, tendo sido fundada em 1962, com a designação de Estudos Gerais de Moçambique, passando em 1968 a Universidade de Lourenço Marques. A mudança do nome da Universidade não cingia somente a esse aspecto, mas passa também a impor uma nova concepção do que é universidade e o seu papel na nova situação do país.

Em 1976 – um ano depois da independência – foi rebatizado com o nome atual, homenageando Eduardo Chivambo Mondlane, primeiro presidente da Frelimo¹⁰, iniciador da luta armada pela libertação moçambicana. A Universidade Católica de Moçambique foi fundada em 1995 como uma instituição de Ensino Superior privada, voltada especialmente para as províncias do centro e do norte do país. Em 1996 foi aberta a Faculdade de Economia e Gestão, em Beira, e a Faculdade de Direito, em Nampula, ambas fora da capital moçambicana, com objetivo de diminuir as desigualdades no acesso a formação dentro do espírito da paz e reconciliação.

¹⁰ Frelimo – Frente de Libertação de Moçambique.

Entretanto, por causa da fuga de muitos dos quadros superiores, ou seja, dos professores da Universidade, das escolas secundárias e primárias, houve remanejamento dos cursos e níveis de formação, dando prioridade aqueles que contribuíram para a formação de professores, pelo menos para os níveis anteriores ao Ensino Superior. Como a universidade era esse centro de formação, muitos cooperantes oriundos do bloco socialista e outras partes solidárias a causa moçambicana foram contratados para lecionar.

A necessidade de não permitir colapso da educação levou a que o governo moçambicano adotasse medidas no sentido de direcionar maior número de graduados do Ensino Secundário para a formação de professores. Foi criada na Universidade Eduardo Mondlane a Faculdade de Educação com a função específica de formar professores para diferentes níveis. Com o crescimento da demanda, foi criado em 1985 o Instituto Superior Pedagógico sob tutela do Ministério de Educação, com a finalidade de formação de professores. No âmbito do enquadramento da Lei nº 1/92, esse Instituto é transformado em Universidade Pedagógica em 1994. Esta instituição pública foi a primeira a ter delegações (cidade de Beira e Nampula) fora da cidade capital, Maputo.

Com a reforma do Estado iniciada com o acordo entre Moçambique e FMI em 1984 que levou a revisão da constituição em 1990, inicia-se a abertura para a economia do mercado e, conseqüentemente, a possibilidade de criação de instituições educacionais não mais sob tutela do Estado. É permitida a criação de instituições de ensino superior não estatal de caráter lucrativo. A Lei nº 6/92 de 6 de maio e a Lei nº 1/93 de 24 de junho servirão de base para esta nova realidade de educação no país

Em Angola, o maior impacto tangível do sistema de educação, traduziu-se na grande afluência da população às escolas, pois se em 1974 estudavam cerca de meio milhão de angolanos, em 1980 esse número superava os 1,8 milhões. Não foi possível manter esses indicadores, pois o país, apesar da conquista da independência, continuou em guerra, com conseqüências nocivas que se fizeram sentir principalmente nas zonas rurais com efeitos profundamente negativos refletindo nas infraestruturas escolares; já que inúmeras escolas foram destruídas, provocando um impacto forte e negativo na formação dos quadros de nível superior angolana.

Em 1986, foi efetuado pelo Ministério de Educação um diagnóstico do sistema de educação que permitiu fazer um levantamento das suas debilidades e necessidades. Com base nesse diagnóstico chegou-se a conclusão de que era necessária uma nova reforma educativa.

Em 1990, Angola envereda por um sistema político multipartidário, o que acarretou mudanças na política educativa. A guerra em Angola sempre foi uma constante

destabilizadora, dando origem a um empobrecimento cada vez maior do Estado, das populações e da já escassa rede escolar. Grandes fluxos de populações migraram para as cidades consideradas mais seguras, o que aumentou a já grande concentração das populações nas capitais de certas províncias, nomeadamente, Lubango, Benguela e principalmente Luanda. Assim, mais de metade da população escolar distribuiu-se pelas províncias de Luanda (30%), Benguela (11,4%), e Huila (13%). Nas restantes províncias, essa frequência não alcança os 10%. Portanto, a frágil e sobre aturada rede escolar do país sucumbe, principalmente nas províncias citadas.

Por outro lado, Angola abriu a primeira instituição de Ensino Superior em 1962, praticamente no mesmo ano em relação ao Moçambique. A sua primeira Universidade Pública foi criada em 1968, a partir da transformação dos Estudos Gerais Universitários de Angola na Universidade de Luanda, que após a independência, mudou o nome pela Universidade de Angola e finalmente, para Universidade Agostinho Neto (1985). A universidade Católica de Angola, uma instituição privada, foi fundada em Luanda em 1999 pela Conferência Episcopal de Angola e São Tomé. Oferece um curso Propedêutico em Direito e Economia.

Em 1975, quando da independência, Cabo Verde era tido como economicamente inviável, apesar de sempre se ter sustentado e governado num regime de partido único. Até 1991, apresentou um crescimento económico e melhorias no plano da educação e da saúde devido, sobretudo, a ajuda pública ao desenvolvimento, remessas dos emigrantes e a prestação de serviços.

Em 1991, a viragem política encontrou em marcha uma Reforma do Sistema Educativo, constituindo aos anos 90 na década da abertura económica. Acresce-se o investimento externo a economia no limiar de saturação do Ensino Básico, do “boom” no secundário, da oficialização do ensino privado, da institucionalização e criação de polos de Ensino Superior, da transformação de núcleos de ensino superior existentes até então, de Escola de Formação de Professores para o Ensino Secundário em Instituto Superior de Educação, do Centro de Formação Náutica em Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar e da formação ao nível de Licenciatura.

Em 2001, frente ao “boom” do secundário, possível de certa forma pela formação de professores para o Ensino Secundário desde 1975 e a diminuição de bolsas de estudos para o exterior, encontramos também um número significativo de trabalhadores adultos que tendo terminado o Ensino Secundário encontram em condição de ingressar no curso superior. Abre condições para a instalação das universidades privadas, sendo a primeira a Universidade Jean

Piaget, de origem portuguesa que tem como congêneres a Lusófona, a Intercontinental e a Universidade aberta; de origem nacional, o Instituto de Estudos superiores Isidoro da Graça, o Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais, o Instituto de Ciências Econômicas e empresariais, o Mindelo-Escola Internacional de Artes e a Universidade de Santiago. Portanto, ao lado destas instituições está a Universidade de Cabo Verde, instituição pública criada a partir dos núcleos de ensino superior pública.

A Universidade de Cabo Verde foi criada em 1995, iniciando suas atividades apenas nos anos posteriores. Foi concebida segundo os padrões brasileiros de instituições públicas de Ensino Superior. Dos 300 professores do Ensino Superior de Cabo Verde apenas 3% eram inicialmente doutores e 21 com o título de mestre. O Brasil, por sua vez, parece ter contribuído com consultoria técnica no planejamento da universidade, além da qualificação dos professores. E em 2009, viu-se o primeiro estudante a doutorar-se por aquela instituição.

O Ensino Superior em São Tomé e Príncipe se encontram numa escala inferior em relação aos demais países africanos de língua oficial portuguesa já abordada. Limitava-se, pelo menos até 2005, ao Instituto Superior Politécnico, criado em 1998, direcionado sobretudo, para as áreas de Pedagogia, Administração e Gestão. Este país conta ainda com duas instituições particulares, uma são-tomense: o Instituto Universitário de Contabilidade, Administração e Informática, com a presença da Universidade de Lusíada. O arquipélago de São Tomé e Príncipe é o menor país da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e o segundo menor Estado africano. O fato de o país ter vivido grande parte da sua história como colônia de Portugal, fez com que não se equacionasse a questão da educação e muito menos a criação de Ensino Superior, num espaço virado essencialmente para o fornecimento de mão de obra para as plantações de cacau e café. Após a independência nacional o Estado assumiu a educação e o ensino como domínios de sua competência exclusiva.

A grande promoção de ensino secundário veio suscitar uma procura cada vez maior do ensino superior. Não dispondo de condições para o desenvolvimento do Ensino Superior no país, São Tomé e Príncipe se beneficiou e continua a se beneficiar do apoio das instituições bilaterais e multilaterais de bolsas de estudo aos estudantes para a frequência de cursos no exterior.

O Ensino Superior formal é uma realidade bastante recente em S. Tomé e Príncipe, se compararmos com outras paragens no seio da CPLP, em que ele tem décadas ou conhece uma existência multissecular.

As vantagens comparativas do desenvolvimento do ensino superior no país (São Tomé e Príncipe), desde que o mesmo seja de qualidade, são inestimáveis. Em primeiro lugar, tratar-

se-ia de estancar a fuga de cérebros causada pelo não regresso de centenas e centenas de são-tomenses formados, o que contribui para que o país continue a debater-se com a falta de quadros, apesar de todo o investimento feito na formação ao longo de 34 anos.

Em segundo lugar, os grandes recursos gastos com bolsas de estudo para manter os alunos no exterior, poderiam servir como exemplo para um verdadeiro investimento no Ensino Superior de qualidade. Torna-se necessário a adoção de uma estratégia de desenvolvimento desse ensino no país o qual, dentre outros aspectos, deve estabelecer a relação entre o Ensino Superior, os outros níveis de ensino e o engajamento do estado no financiamento e na mobilização de recursos; especialmente para assegurar aos jovens os apoios necessários para frequentar uma instituição superior de qualidade no país, seja pública ou privada, uma vez que os fins são sempre públicos mesmo quando se trate de iniciativas privadas no âmbito do Ensino Superior.

O surgimento do Ensino Superior na Guiné-Bissau, como foco principal do estudo, passou por muitas etapas até concretizar-se. E pode-se perguntar, hoje, o porquê da criação tão tardia da Universidade nesse país. Por outro lado, a iniciativa de criação da Universidade na Guiné-Bissau apoiou-se nas diretrizes do Plano-Quadro Nacional, "Educação para o Desenvolvimento Humano", baseado na constatação que o país precisa formar internamente seus quadros com vista a um desenvolvimento estável e autossustentado. A Guiné-Bissau após a independência, contou com uma reforma significativa do ensino. Foram criados o Gabinete de Estudos e Orientações Pedagógica, a escola de Direito, a Escola Normal Superior Tchico Té, ambos em 1979. Ainda nesse mesmo ano foi criada a escola Nacional de Educação Física e dos Esportes.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) foi criado em 1984 e tem como responsabilidade o Arquivo Histórico e a Biblioteca Pública. Registrem-se ainda a criação do Instituto Nacional do desenvolvimento do Ensino (INDE) em 1985, e da Faculdade de Medicina em 1986.

A faculdade de Direito de Bissau foi o resultado da transformação da antiga Escola de Direito e passou a ser a instituição de maior prestígio nacional e internacional. Está diretamente ligada a Faculdade de Direito da Universidade Clássica de Lisboa. Esta Cooperação entre Portugal e Guiné-Bissau tem viabilizado o envio de professores e assessores científicos, além de contribuir com uma incipiente biblioteca e com financiamento de conferências e seminários.

Portanto, o ano de 2003 foi um marco histórico para o Ensino Superior na Guiné-Bissau, com o surgimento de duas Instituições: Universidade Amilcar Cabral (UAC) e a Universidade Colinas de Boé (UCB).

A Universidade Amilcar Cabral, na qual estudei durante um período de aproximadamente de três anos, foi fundada em 1999 através de um protocolo de cooperação entre o Governo da Guiné-Bissau e a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Portugal. A Universidade Colinas de Boé deve sua criação à iniciativa de um grupo de guineenses, em colaboração com o Instituto Politécnico de Leiria em Portugal, tendo sido inaugurado a 24 de setembro de 2003. Entretanto, ambas as instituições iniciaram suas atividades em 2004, concentrando-se primeiramente em cursos preparatórios para o Ensino Superior, com vista a compensar as graves falhas do curso secundário oferecido no país.

A Universidade Amilcar Cabral, até novembro de 2008 era pública, enquanto a Universidade Colinas de Boé é um instituição de direito privado, mas sem fins lucrativos. No entanto, com o surgimento das duas universidades, a oferta de formação de nível superior na Guiné-Bissau tornou-se mais densa e mais enriquecedora, o que levou a Universidade Amilcar a oferecer treze cursos de licenciaturas e a Universidade Colinas de Boé, quatro, acrescentando-se os cursos de Direito e o de formação de professores da Escola Normal Superior “Tchico Té”.

Por outro lado, complementando o Ensino Secundário guineense, cujo sistema é de onze anos, as duas universidades oferecem um ano propedêutico com uma formação destinada a consolidar os conhecimentos em línguas, informática e disciplinas específicas das áreas escolhidas. A estrutura curricular deste ano preparatório para o Ensino Superior (APES) apresenta uma coluna mestra, além de áreas opcionais, escolhidas livremente pelos estudantes.

Porém, não obstante serem cobrados a taxa de inscrição e a mensalidade em ambas as universidades e, mesmo levando em conta o baixo poder aquisitivo da população, a demanda é bastante grande a escassez e vontade de adquirir um curso superior que é um dilema grande para a população guineense de camada jovem. Para 2004-2005, encontram-se inscritos nos diferentes estabelecimentos de Ensino Superior um pouco mais 4000 estudantes, sendo que a população guineense é estimada em cerca de um pouco mais 1.500,000 habitantes.

Durante esse período da institucionalização de ensino universitário no país, o grande dilema enfrentado foi à fraca qualificação do corpo docente, como aponta o vice-reitor da UCB, João José Silva Monteiro, na medida em que as instituições funcionam fundamentalmente com professores locais, sem qualificação apropriada, dispondo de poucos

meios, praticamente sem bibliotecas especializadas. A docência é ainda assegurada, basicamente por licenciados, alguns mestres e muito raros doutores.

Depois de terminar Ensino Médio em 2000, fiquei praticamente quatro anos sem estudar, isto devido à escassez de universidade no país. Em 2003, com surgimento das duas instituições de ensino superior (UAC e UCB), me inscrevi no curso de economia da Universidade Amílcar Cabral, a qual frequentei por um período aproximadamente três anos. Em 2005, Fiquei sabendo do PEC-G através da divulgação realizada pelo Centro Cultural Brasileiro mantido pela embaixada brasileira em Bissau, que todos os anos, no mês de junho, divulga as vagas disponibilizadas para estudantes guineenses nas universidades brasileiras. Meu interesse foi reforçando pelo fato de que alguns primos já haviam conseguido bolsa PEC-G no Brasil (e outros tendo ido estudar em Portugal) em 2005. Decidi então concorrer a uma das vagas oferecidas pelo Programa e em 2006 meu nome integrava a relação de 159 estudantes guineenses que seriam recebidos nas universidades brasileiras naquele ano. Só para a UFCG eram cinco novos alunos provenientes da Guiné Bissau. No segundo semestre deste mesmo ano, um outro aluno do mesmo país viria transferido para a UFCG proveniente da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Esse intercâmbio cultural entre Brasil e os demais países africanos e, em especial da América Latina, se deve ao fortalecimento da cooperação bilateral e multilateral movido pelo crescente processo de globalização, migração, fluxos de capitais e culturas entre diferentes setores do planeta. Por outro lado, a migração internacional sempre contribuiu com os intercâmbios culturais e, além dos desafios que impõe a convivência de indivíduos, grupos e comunidades de diferentes culturas, etnias e religiões. Todavia, a globalização comporta direções contraditórias: generalizam-se as expectativas de mobilidade, mas tornam-se mais rígidas as restrições ao deslocamento. As novas tecnologias em matéria de comunicações e transporte facilitam a mobilidade internacional.

Além disso, graças as melhorias da escolaridade somada a uma maior informação - com mensagem sobre os níveis de vida e códigos de valor que alentam a percepção das supostas vantagens da migração - sobre a situação existente em outros países do mundo, há muito mais pessoas dispostas a migrar e, em especial, a migração estudantil, com a finalidade de adquirir uma formação de nível médio ou superior.

CAPÍTULO II - GLOBALIZAÇÃO E MIGRAÇÃO ESTUDANTIL: FLUXOS DE CAPITAL E FLUXOS CULTURAIS

A mobilidade espacial deve ser entendida primeiramente, como um movimento temporal onde os agentes se deslocam geograficamente, configurando um processo social de uma origem a um determinado destino. Nesse sentido, estes deslocamentos são considerados movimentos de circulação ou mobilidade espacial de uma determinada população, que se dão durante certos períodos de tempo e em determinados setores da sociedade. Entretanto, composto por atores sociais que se incorporam em um universo amplo de determinantes estruturais ou conjunturais, os movimentos migratórios põem em circulação recursos humanos para a qualificação ou para a alta qualificação que vem, segundo Pellegrino (2003), desde a capacitação técnica até as especializações mais sofisticadas, no caso da mobilidade para trabalho em áreas de ciência e tecnologia.

O momento da globalização ao alterar as relações sociais e econômicas no mundo como um todo, fez crescer a imigração africana, principalmente dos PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – para o Brasil. Temporário ou não, tal imigração vem assumindo uma dimensão e uma realidade que exigem investigações consistentes e orientadas ao que é ainda, uma realidade invisível no contexto brasileiro. Apesar disso e talvez, por isso, estudantes africanos que aqui estão, vem produzindo, ainda de modo parcial, estudos sobre a experiência de estar fora de seu lugar, fora da própria terra e de estar em espaços acadêmicos de universidades públicas e privadas que os acolhem em terras brasileiras (GUSMÃO, 2011).

Portanto, as perspectivas apontadas pela literatura sobre migração internacional e globalização consideram as importantes transformações econômicas, sociais, políticas e culturais das últimas décadas. Essas transformações vão dotar de novas características o fenômeno migratório, trazendo novas questões para os pesquisadores vinculados às ciências sociais.

O Brasil, profundamente afetado por esse processo de reestruturação global, tem sua história associada com o fenômeno da migração, seja por ter sido importante destino de fluxos migratórios internacionais, seja pelas dinâmicas da migração inter e intra-regional. Deste modo, do ponto de vista histórico na formação social, econômica, política e, sobretudo, cultural do Brasil; o fenômeno da imigração sempre esteve presente, seja com as imigrações

forçadas dos africanos ou continentais estimuladas, com levas de populações vindas principalmente da Europa e do Japão.

Por outro lado, o fenômeno da migração, no contexto do continente africano, remete historicamente a processos antigos e complexos que envolvem uma série de conflitos étnicos primordialmente. A África é o continente no qual se deu a maior mobilidade populacional e é também o continente onde existe a maior proporção de Estados pobres do mundo (CURTIN apud CASTLES E MILLER, 2004). Verifica-se, nesse processo histórico, movimentos migratórios vinculados a conflitos pelo colonialismo e assentamentos que conduziram ao estabelecimento de sistemas de mão de obra migrante para as plantações e as minas.

Nesse contexto, o processo de descolonização, desde os anos 50, faz com que padrões migratórios antigos convivam com novas formas de deslocamentos populacionais, destacando-se os grandes fluxos de refugiados e pessoas internamente dispersadas pelos territórios africanos.

A migração, de acordo com Castells e Mille, representa com frequência uma maneira de escapar de pobreza e inclusive da morte pela desnutrição. Há ainda a agravante da escassez de informação sobre a população e estes são fatores que tornam difícil à análise da migração internacional na África e, sobretudo, ao sul do Saara.

Para estes autores os movimentos migratórios no continente africano, apesar da diversidade, apresentam tendências globais com especificidades de fluxos migratórios africanos, motivados por conflitos étnicos e, sobretudo políticos. Neste contexto analisam que também houve crescimento tanto no volume da migração recente como nas dificuldades de gestão nas políticas governamentais, como no caso dos refugiados e das possibilidades de repatriação.

Outra tendência que se apresenta nas dimensões globais da migração internacional e que também estão presentes nos processos migratórios locais no continente africano é a diferenciação nas classes de migração. Nesse sentido, o que se observa nos países africanos é que houve o movimento migratório para trabalhos internos (setores de agrícolas, de minas e petróleo) e mais recentes há novas classes que fazem parte dos fluxos de emigração e imigração nesses países já que há uma necessidade dos indivíduos deslocarem-se como trabalhadores, tanto para os países próximos, quanto para os países mais distantes ou até para os outros continentes, que oferecem melhores oportunidades (DESIDÉRIO, 2005).

Como tendências da migração na era da informação, Manuel Castells (2002), analisa que nas sociedades, os processos de conflitos internos foram responsáveis pelos deslocamentos nos primeiros momentos de guerra, formando uma “corrente migratória interna” que passou a

governo Kubitschek, foram praticamente ignoradas. Foi preciso o desencadeamento da Política Externa Independente, no governo Jânio Quadros, para que a África adquirisse importância para a diplomacia brasileira (RODRIGUES, 1964).

Desde então (governo Jânio Quadros), a África passou a ocupar papel fundamental na formação da sociedade brasileira. Para alguns historiadores, diz Bijagó (2008), a escravidão de africanos no Brasil foi o coração que fez pulsar a organização social da colônia portuguesa nos trópicos americanos e tornou-se o amálgama da organização do Estado imperial do século XX. Por outro lado, o silêncio imperou sobre os escassos contatos atlânticos ao longo do século XX. “A África foi tomada pelas metrópoles europeias, enquanto o Brasil voltava para seus projetos de modernização conservadora e para a ideia de um desenvolvimento econômico que permitisse superar o problema do negro”, afirma Bijagó (2008, p. 11).

O Brasil, com maior número de descendentes de população oriunda do continente africano, estabeleceu outras prioridades em suas agendas interna e externa. Relações com os EUA, Europa, América Latina, permitiram ampliar o leque de contatos internacionais do Brasil. Enquanto isso, a África padecia do domínio colonial nas décadas da primeira metade do século XX. Sendo assim, a memória africana foi gradualmente excluída da vida do brasileiro comum. (SARAIVA 1997, p. 07).

Nesse contexto histórico, esse movimento transatlântico ainda que forçado, promoveu o povoamento do Brasil por uma população oriunda de diversas regiões do continente africano. A conjuntura histórica brasileira da escravidão, segundo Desidério, fez com que se mascarassem a relevância quantitativa dessa população de forma a parecer que os escravos nascidos no Brasil eram minoria. Entretanto, de acordo com o autor,

Esta situação seria revertida somente depois de 1850, quando se intensificou o processo de nacionalização da população escrava e os crioulos e, em uma escala menor, os mestiços, pouco a pouco passaram a ser maioria relativamente aos africanos. A população livre “de cor” chegou a constituir, sobretudo, os afro-mestiços, parcelas substantivas das camadas urbanas. Nas cidades ocupavam vários importantes setores da estrutura do trabalho, era a mão de obra qualificada – os chamados oficiais mecânicos – e aos poucos forçou sua entrada e ambientes que constituíam espaços exclusivamente brancos, como eram os profissionais liberais. (DESIDÉRIO, 2005, p. 87-88)

Portanto, nesta questão, foi possível constatar que a presença dos africanos no Brasil, mesmo sendo visível por poucos, ainda tem uma “representação visível na sociedade”.

É importante observar, entretanto, que os estudos sobre a África no Brasil foram durante anos, pontuados pela presença negra na sociedade brasileira, em parte, para defender a tese de uma democracia racial no país. Segundo Desidério (2005), nos anos 50-60 do Século

XX e até mais recentemente, muitos trabalhos foram desenvolvidos sobre o tema do negro, voltados frequentemente para a questão da integração ou da desigualdade com enfoque nas relações raciais, na etnicidade, na classe, na subcidadania, na segregação espacial, na representação cultural, etc. A imigração negra foi assimilada, aculturou-se, tornando impossível percebê-la unicamente como fluxo de africanos, o que dificultou o desenvolvimento de alguns estudos sobre movimentos mais recentes e representativos desta população no Brasil.

O processo migratório africano recente para o Brasil (RIBEIRO, TANNURI; POOL; KALY, SUBUHAMA, apud DESIDÉRIO, 2005), diferentemente do movimento migratório forçado de africanos para o Brasil, apresenta importante objeto de estudo, sendo suas tendências e desafios carentes de uma quantidade maior de trabalhos. Os estudos já realizados são muito específicos e pontuam determinados fluxos, em sua maioria, de angolanos.

Entretanto, Ribeiro (apud DESIDÉRIO, 2005) faz um estudo com enfoque demográfico da migração internacional Brasil-África, particularmente a migração originária dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), com destaque para Angola, por ser o que apresenta fluxos mais intensos. O autor classifica essa migração em três momentos distintos, conforme: a) o estímulo e tomada de decisão de migrar; b) as classes e grupos étnicos aos quais os imigrantes pertencem; c) o status legal de permanência no Brasil e o apoio governamental; d) a estrutura etária e o estado civil, e ainda, e) a sua inscrição na vida socioeconômica no país de origem.

A caracterização do primeiro momento toma como base o estudo de Klein (apud DESIDÉRIO, 2005; RIBEIRO, 1995), que faz referência ao impacto do tráfico de escravos africanos nos processos evolutivos da população brasileira e sua contribuição pouco considerada em termos do potencial reprodutor da população negra africana radicada no Brasil.

No segundo momento, em virtude de motivações econômicas e políticas, marcantes para o caso angolano na década de 1970, a migração está associada aos aspectos próprios da estrutura social prevalecente em Angola. Estes padrões estariam relacionados com o processo de independência de Angola e a saída de quadros qualificados, sendo um momento da evasão dos cérebros.

Por fim, no terceiro momento, de acordo com Ribeiro (1995), é caracterizado pelo caso dos angolanos refugiados que buscavam ajuda humanitária no Brasil. Por outro lado, o autor fez questão de discutir o problema do asilo político, reflexo da ação humanitária com o objetivo de proporcionar proteção à pessoa vulnerável e com necessidade urgente.

Por outro lado, TANNURI (apud DESIDERIO, 2005) traz uma contribuição importante no sentido de focalizar especificamente a migração de jovens angolanos para o Rio de Janeiro no contexto das migrações forçadas. Segundo o autor, a contribuição de trajetórias e as dimensões entre o coletivo e individual, entre a coerção e a liberdade, são aspectos relevantes para entender estas novas tendências e os desafios dessa migração. Aborda fatores sociais que envolvem o processo que os obrigam a abandonar o seu país no contexto de conflitos de guerra no início da década de 1990, em que a fuga do recrutamento militar se tornou o principal motivo na decisão de migrar.

Mas até o início de 1970, a África representava apenas 2% dos intercâmbios comerciais com o Brasil. Em meados da década de 1980 esse percentual já correspondia a 10%. Os esforços brasileiros para assegurar mercados consumidores encontravam restrições protecionistas impostas pelos países desenvolvidos. Daí as necessidades de se estender aos mercados do sul, incluindo da África. Foi a partir deste contexto que se verificou a importância econômica da África para as companhias exportadoras brasileiras. Entretanto, o efeito dessa articulação de interesses do Brasil na África produziu resultados, como o estabelecimento de uma série de acordos bilaterais de comércio e a implantação das primeiras companhias brasileiras na África negra.

Em decorrência da efetivação da relação comercial entre Brasil e África, cerca de 20 países africanos estabeleceram as suas respectivas representações diplomáticas, fato este que demonstra uma simpatia dos países africanos em relação à política externa brasileira e a satisfação do Brasil, uma vez que a África importava mais do que exportava, ou seja, exportava matérias-primas e comprava produtos industrializados.

Por outro lado, segundo Saraiva (1997):

A partir dos anos 1990, a relação entre África e o Brasil começou a perder o fôlego, depois de anos de ativa cooperação mútua e empreendimentos comuns, as rotas de relacionamento transformaram-se em formas sem conteúdo. Entretanto, o comércio deixou de ter a força que outrora apresentava. Os percentuais da participação dos africanos na balança comercial do Brasil retornaram aos números da década de 1960. Razões de várias origens justificaram esse olhar sonolento. Por um lado, a África marginalizou-se cada vez mais no sistema internacional. Dominada por difícil transição para a vida democrática e pelos descréditos dos centros de decisão econômica, as possibilidades de diálogos do continente com o mundo foram reduzidas.

Saraiva demonstra a relação entre Brasil e África sob uma visão unilateral, ou seja, sob um único ângulo, fato esse que atribui o fraco relacionamento Brasil-África pela não

modernização e não inovação daquele continente. Mas, se o referido autor observasse por outro ângulo, numa outra perspectiva, certamente enxergaria que a África não se marginalizou, mas, sim, foi marginalizada ao longo da história pelas diversas ações colonizadoras articuladas pela Europa etnocêntrica e que hoje está lutando para se ver livre das consequências providas de tais ações. Vale lembrar que em 1970, considerado como período áureo da economia brasileira, a África não havia refletido a realidade daquele período, já que se deparava com uma conjuntura complexa, uma vez que naquele contexto histórico alguns países ainda eram colônias e falava-se pouco em modernização africana.

Logo, nos anos 1990, o Brasil deixa de se interessar pela intensificação das relações com a África e atribui esta falta de interesse a não modernização e a não inovação da política africana. No entanto, ao final desta década vai acontecer outra reaproximação, desta vez, via Portugal. Esta se deu com a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP (1996), articulada a partir da necessidade de estreitar a relação entre os países que têm a língua portuguesa como oficial, através de sua produção literária e da expansão da língua. Por outro lado, vale ainda ressaltar que a primeira missão importante que a Instituição fez após sua criação foi mediar o conflito político-militar na Guiné-Bissau ocorrido em 1998, sob a presidência brasileira.

Muito resumidamente pode-se afirmar o incremento das relações Brasil/África, já na década de 1990, com a criação da CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa – que passa a atuar em acordos comerciais e sociais em que há (da parte do Brasil) uma preocupação em assumir um papel central no desenvolvimento do continente africano. (MUNGOI apud GUSMÃO, 2005).

Trata-se de uma revitalização intensa das relações Brasil/África em que, segundo Mungoi, se faz sentir, principalmente, nos setores de educação, saúde e agricultura.

Em particular, serão os países dos PALOP – Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe – os maiores beneficiados pelos acordos de cooperação assinados entre o Brasil e os países africanos, tanto por parte das instâncias federais do governo brasileiro, quanto por acordos institucionais firmados diretamente com as IES nacionais ou por meio de organização religiosa e ONGs.

Em discussão leva-se em conta a instabilidade permanente das relações políticas entre grupos no interior dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e a reordenação das forças políticas na divisão internacional do trabalho que desde os anos de 1930 marcaram as relações Brasil/África definindo a natureza de um diálogo ora frágil e ambíguo, ora ativo e intenso. Assim, no contexto das relações internacionais, o diálogo Brasil

e África, em particular os PALOP, assume características diversas conforme o circuito de interesses em jogo e configuram o cenário relativo às migrações especiais com finalidades de estudo. Nesse cenário inserem-se as escolhas e os projetos de qualificação dos quadros nacionais forjados no campo ideológico interno aos países em formação, mas que também dizem respeito ao embate das forças políticas de diferentes momentos no âmbito internacional.

O ano de 2002 representou um marco importante entre o Brasil e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) que culminou com as novas sanções estabelecidas no sentido de destacar potencialidades e parcerias. Dentre as estratégias visadas, podemos citar a redução das barreiras internas da legislação nacional, cooperação técnica na área de saúde e ciências em geral, além de transferências de tecnologias.

O surgimento da CPLP aconteceu numa época em que as relações comerciais, diplomáticas e estratégicas do Brasil com os países africanos estavam frágeis, ocorrendo uma diminuição considerável de diplomatas nestes países e deslocamentos para países que galgavam maiores interesses por parte do Estado brasileiro.

O abandono das relações estabelecidas anteriormente entre Brasil e África levou a reconstituição de laços político-econômicos firmados na década de 1970, dentre eles, a intensificação dos programas de convênio entre universidades que promoveram a vinda de estudantes africanos.

Havia um desinteresse generalizado sobre as questões que envolviam o continente africano, mais especificamente, os países colonizados pela metrópole portuguesa. Saraiva (2010) nos chama atenção pelo fato de que o desinteresse sobre o continente africano no cenário nacional, nas universidades e nas mídias comprova a perda do que ele chama de “vocação atlântica” entre estes países que possuem alguns aspectos comuns.

No Governo Lula (2003-2010) ocorreu uma transforma o das rela es internacionais no intuito de torná-las mais difusas no sentido de interpenetrar na es, Estados e culturas, gerando demandas entre os atores sociais e agentes econômicos por uma maior transparência na formula o das políticas externas nacionais (SARAIVA, 2010). A estratégia nesse momento refere-se   avoca o da liderança nos programas de coopera o, no que concerne principalmente as áreas de saúde, agricultura e educa o.

O que destacamos também   o fortalecimento de projetos de coopera o que visam a forma o profissional de jovens africanos, já estabelecidos desde a década de 1920, como o PEC-G (Programa de estudantes-Convênio de Gradua o) e o PEC-PG (Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Gradua o) nas universidades brasileiras, que garantem a

formação superior dos estudantes africanos no Brasil. Esse acordo de Cooperação educacional que era apenas com os países de Língua Oficial Portuguesa, na África, se estendeu para os demais países de língua francesa e inglesa, com destaque para a República Democrática de Congo que, nos últimos cinco anos vêm crescendo o número de estudantes daquele país nas universidades brasileiras. Segundo o depoimento de Philip Kossinga, a República Democrática de Congo iniciou a Cooperação Educacional com Brasil no final do ano 2006 e os primeiros contingentes de estudantes chegaram ao Brasil, no início de 2007. No entanto, pertence à segunda geração de estudantes congolezes no Brasil (2008), que chegaram através deste programa de cooperação educacional. De acordo com ele, as universidades do Congo não têm muita credibilidade, ou seja, um conceito bom devido à falta de investimento em infraestrutura e qualidade de ensino. Como mostra outra estudante, também do Congo, do curso de Ciências políticas da Universidade Federal de Pernambuco, segundo ela, o desejo dos pais era que ela estudasse na França ou no Canadá, através do acordo de Cooperação educacional que o governo congolês mantém com o governo da França e do Canadá e ela estava a espera dessa oportunidade, mas depois que apareceu a oportunidade de estudar no Brasil, com o apoio dos pais acabou se candidatando e no ano seguinte (2009), viu seu nome integrando a lista das pessoas que foram classificados para ingressarem nas universidades brasileiras.

O continente africano é um dos maiores beneficiados com o Programa, com destaque para Cabo Verde e Guiné-Bissau que lideram o ranking do índice de estudantes. Estes dois convênios representam a principal porta de entrada de estudantes africanos no Brasil, sendo assim, de suma importância para nossas investigações.

Portanto, a aproximação com o continente africano tem se mostrado como um desdobramento importante da política externa brasileira. Em uma avaliação superficial, a estratégia atrai críticas, na medida em que pode parecer paradoxal um país em desenvolvimento como o Brasil fomentar seus esforços diplomáticos em parceiros pobres, com pouca influência no contexto geopolítico global e em seu conjunto, peso ainda baixo na balança comercial brasileira. No entanto, são precisos os movimentos de internacionalização e de algumas tendências políticas e econômicas aceleradas pelo aprofundamento da globalização (VISENTINI e PEREIRA, 2007).

Para esses autores, o Brasil começou a tornar-se exportador de capital e tecnologia, além de um tradicional (e agora competitivo) exportador de produtos primários, serviços e manufaturas. O fenômeno que ocorre no Brasil é também observado em outras economias em desenvolvimento, exemplo da Índia, da África do Sul e da China. A África é um dos

territórios adequados aos investimentos das empresas brasileiras, ainda que o continente seja marcado por alguns regimes instáveis, conflitos armados como também outras formas de violência, problemas sanitários e significativa e imensa pobreza. Ao mesmo tempo, é uma das poucas fronteiras naturais ainda abertas para expansão de negócio nos setores como petróleo, gás e mineração e palco de uma disputa global por acesso a matérias-primas, cada vez mais escassa e demandada (PEREIRA e VISENTINI, 2007).

Apesar de não ser possível determinar com precisão quais sejam os impactos causados por essa conjuntura favorável à aproximação entre o Brasil e o continente africano, é fato que a África possui uma posição privilegiada na estratégia de inserção internacional desenvolvida pela política externa do governo Lula. O Brasil parece desejar ser um ator responsável e ativo no sistema internacional e historicamente, o Itamaraty tem sido a Instituição que, por excelência, pensa o interesse nacional a longo prazo. Conferir maior peso a regiões ainda pouco exploradas e a países em desenvolvimento, sem negligenciar as relações já estabelecidas com parceiros mais tradicionais, não apenas vem ao encontro de uma definição mais ampla de interesses nacionais e da inserção do Brasil na economia mundial, mas também contribui para conferir legitimidade à diplomacia brasileira (PEREIRA e VISENTINI, 2007).

2.2. Globalização e migração estudantil

O final do século XX e o início do século XXI revelaram enormes transformações econômicas sociais, políticas, demográficas e culturais em âmbito internacional com fortes rebatimentos nos contextos da imigração internacional e do Brasil. As mudanças advindas do processo de reestruturação da produção implicam a mobilidade do capital e da população em diferentes partes do mundo. Nesse cenário, o Brasil também passou a se inserir, com reflexos na configuração de um novo contexto das migrações internacionais para o país (BAENINGER, 2012).

No entanto, as novas modalidades da migração internacional representam, no cenário da globalização, a intensificação dos fluxos de capital, as transformações tecnológicas, a compressão do espaço e tempo, a nova conformação da hierarquia urbana internacional, a consolidação de redes de lugares e lugares de redes, a diversidade dos deslocamentos populacionais. Todos esses fenômenos definem e redefinem os espaços transnacionais (BAENINGER, 2012). Assim, segundo Baeninger, a importância do fenômeno migratório

internacional reside hoje muito mais em suas especificidades, em suas diferentes intensidades e espacialidades e em seus impactos diferenciados (particularmente ao nível local) do que o volume de imigrantes envolvidos nos deslocamentos populacionais. Portanto, traço característico da imigração estrangeira no cenário da globalização é a condição de não documentados desses imigrantes, tornando ainda mais difícil a mensuração desses fluxos.

As diferentes formas de mobilidade espacial da população no mundo pós-moderno pressupõem a diversificação dos movimentos migratórios internacionais, onde ganha importância o significado desses fluxos no contexto da inserção de cada país de origem e de destino no atual processo de reestruturação econômica internacional (HARVEY, 1992).

As tendências recentes da migração internacional, a nível mundial, não podem ser entendidas sem se fazer referência ao caráter global que tem o fenômeno nos momentos atuais. Nesse contexto, a amplitude que têm tomado os intercâmbios comerciais pela integração de novos países, a transnacionalização das atividades econômicas organizadas a nível mundial, o crescimento dos intercâmbios de produção, comercialização, circulação e informação entre países pela liberalização e desregulamento dos mercados; têm gerado mecanismos que rompem possíveis fronteiras e encurtam distâncias geográficas e temporais em todas as dimensões. (DESIDÉRIO, 2005).

Por esse motivo, ocorre uma maior mobilidade geográfica de diferentes setores, motivados por distintas realidades e assim, surgem movimentos migratórios, os mais diversos e por distintas motivações. Desse modo, a migração internacional, segundo Desidério (2005), por se tratar de um fenômeno social, compõe-se de um emaranhado de processos que evoluem uma diversidade de aspectos relevantes, articulados por relações multiformes e abordados por diferentes teorias e modelos.

Por outro lado, a migração internacional, na perspectiva da globalização, tem sido abordada por diversos autores que analisam as novas relações sociais engendradas pelas novas formas das migrações.

Segundo Ianni (2004), nesse cenário de políticas de cooperação internacional e no âmbito da globalização, são analisadas as novas relações sociais que se manifestam e alimentam novos movimentos sociais, novos modos de estilo de vida, de consumo e novas formas de integração como processo inerente à mundialização da questão social. Por outro lado, as parcerias e investimentos instituídos nos acordos entre países do continente africano e Brasil, no contexto da globalização, estão orientadas, sobretudo, na luta contra a pobreza, desigualdade e a exclusão, ao desenvolvimento sustentável e ao estreitamento das relações políticas e econômicas como dimensão prioritária da cooperação.

Segundo Ianni (apud PATARRA, 1995.), a “globalização enquanto processo de amplas proporções envolve nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações”. Desse modo, surgem nos espaços globais tendências que além de agravar aspectos nas dimensões sociais, políticas e culturais, alteram toda dinâmica das relações sociais que, para o autor, são relações mutáveis que produzem, reproduzem ou reproduzem-se pelo campo do imaginário, do virtual, do imediato, do fragmento.

Contudo, esse processo gerado pela dinâmica da sociedade global ressaltado pelo autor, envolve determinadas reações de grupos, classes, da coletividade como um todo ou através de civilizações. Para Ianni, isso reflete a intensificação de uma nova divisão internacional do trabalho, que gera a necessidade de buscar por espaços globais uma necessidade de reterritorializar em outros espaços e, nesse sentido, essas reações coletivas também refletem novas redes de articulação que movimentam, conduzem e possibilitam a reprodução e ampliação do capitalismo global.

Por outro lado, quanto às formas de articulação e contradição desse processo global, Castells (apud DESIDÉRIO, 2005) chama a atenção ao aspecto relevante que se encontra na revolução tecnológica, da inovação e expansão da comunicação e da era informacional que tem sua importância na geopolítica global. Para o autor, devido a essas tendências, houve também a acentuação de um desenvolvimento desigual entre os segmentos e territórios dinâmicos da sociedade em todos os lugares.

No processo de reestruturação pelo qual passa o capitalismo global existiria, na análise do autor, padrões de inclusão universal e digital que promovem a integração nos espaços de fluxos e de pessoas, de produção e de consumo. Portanto, há em seu entendimento, padrões de inclusão que personalizam o indivíduo segundo as identidades e exigências pessoais, promovendo a integração seletiva. Por outro lado, há também, em determinados espaços, exclusão e isolamento em outros pontos globais, por fatores diversos ou adversos, como chama a atenção Castells (apud DESIDÉRIO, 2005, p. 47):

As redes globais de intercâmbios, instrumentos, conectam e desconectam indivíduos, grupos, regiões e até países, de acordo com sua pertinência na realização dos objetivos processados na rede, em um fluxo contínuo de decisões estratégicas.

Tanto na sociedade informacional, diz o autor, quanto no nomadismo ocorre apropriação de espaços (reais ou virtuais) e o uso de meios de comunicação (de transportes de

telecomunicações) servem como suporte de inserção ou de exclusão, como no caso de um subdesenvolvimento tecnológico.

Cohen (apud DESIDÉRIO, 2005) analisa a relação entre a globalização e a migração internacional pelo contexto das diásporas e de alguns aspectos que ele chama a atenção como relevantes e que formam a base para o entendimento das contra-tendências da globalização. Para o autor, esses aspectos são relevantes em diferentes momentos e de certa forma motivaram o fenômeno da diáspora a emergir, sobreviver e prosperar como questão em conexão com a globalização.

Nesse sentido, chama atenção aos seguintes aspectos relevantes da globalização: as mudanças rápidas e densas no mundo econômico e sua relação com subsetores (comunicação, transportes, divisão internacional do trabalho, corporações internacionais, comércio liberal e fluxos de capital); as formas de migração internacional pelos modelos permanente ou temporário e a relação de cidadania que se vinculam ao contexto; o desenvolvimento das cidades globais, que alteram as transações, interações e concentração de determinados segmentos do mundo econômico em determinadas cidades; o cosmopolitanismo e o localismo que atuam na criação e promoção de culturas locais ampliadas como cultura cosmopolita e por fim; a desterritorialização da identidade social como desafio a hegemonia do Estado-Nação que acaba por definir *locus* de submissão e fidelidade em favor da sobreposição, de permeabilidade e formas múltiplas de identificação.

De acordo com Cohen, o contexto global atual tem alterado o caráter da migração internacional, sobretudo no que se refere a livre circulação da massa de migrantes, a seletividade na sanção do estabelecer-se (permanente ou temporário) nos lugares e nas formas de oficializar a prevenção e restrição de entradas.

Assim, diz autor, a migração global que agrega pessoas e riqueza, vem apresentado uma nova vida a velha prática da diáspora e nesse sentido, novas formas são articuladas oficial e burocraticamente, tendo em vista que se trata de cidadãos diaspóricos, politizados e articulados.

A importância das cidades globais, no contexto da migração internacional e da diáspora, afirma Cohen, está na relevância de serem centros de transporte global, centros de comunicação (telefone, fax, internet) e centros de informação (bureaux e agências, produtoras culturais e de entretenimento). Nesse contexto, pela necessária e rápida conexão, esses centros ficam cada vez mais integrados dentro de outras cidades globais e dependentes de sua relação com sua *hinterlandia*.

Para Cohen, inerentes a cidades globais, estão às condições: pluralista, multicultural, multiétnica e multilinguística e também, a pertinente mudança que sofrem os setores de ofertas de serviços para atenderem aos visitantes que cheguem a esses centros. De acordo com o autor, como polo de atração de uma migração com determinada especificidade, na cidade global o perfil ocupacional apresenta um alto percentual de profissionais qualificados, pessoas que desenvolvem negócios nos setores financeiro, informacional, de mídia, de moda, entre outras indústrias.

Bauman (1999) sugere que os processos de globalização unificam e diferenciam, ao mesmo tempo. Se por um lado eles aumentam a consciência das condições de mobilidade de pessoas, saberes e práticas, em contrapartida, a mobilidade não é uma garantia e imobilidade não é uma opção realista num mundo de mudanças permanentes. Neste sentido, alguns podem optar pela mobilidade e ser bem sucedidos; outros optam pela mobilidade, mas não a alcançam, em função de leis restritivas e barreiras de fronteiras; outros, ainda, optam pela imobilidade e vivem os efeitos de uma condição nova, drástica e desigual. Alguns alcançam a condição de verdadeiramente globais, enquanto outros estão condenados à localidade ou interditados à circulação. Os processos de globalização provocam consequências humanas que ampliam a segregação, a separação e a marginalidade social nas esferas local, nacional e internacional.

A sociedade de consumo é uma sociedade estratificada como todas as que conhecemos. Mas pode-se distinguir uma sociedade de outra pela escala de estratificação. A escala que ocupam “os de cima” e “os de baixo” na sociedade de consumo é a escala do grau de mobilidade, de liberdade para eleger o lugar que ocupam e a possibilidade de circulação. (BAUMAN, 1999, p. 114).

Bauman demonstra ainda que o processo de globalização deve ser pensado, pelas Ciências Humanas, sob a ótica das consequências que ele acarreta na dimensão humana. Ele inaugura outra relação entre tempos, espaços, classes sociais, ordem global, ordem nacional, turistas, migrantes documentados e refugiados políticos. Ele produz novas formas de exclusão, marginalidade e aumento da violência urbana. A globalização divide os habitantes do mundo entre aqueles que:

Vivem num mundo cosmopolita, extraterritorial dos sujeitos globais que desmantelam as fronteiras nacionais como aconteceu com as mercadorias, o capital e as finanças mundiais e aqueles que vivem no mundo dos muros de controles migratórios, das leis de residência, das polícias de ruas limpas e de fim de delinquência. (BAUMAN, 1999, p. 118).

Amartya Sen (apud TOLENTINO, 2006), define o desenvolvimento como o processo de expansão das liberdades humanas reais e sugere que assim como no que diz respeito à acumulação de capital, há uma evolução da abordagem predominantemente material para abordagem essencialmente qualitativa da produtividade dos seres humanos. Também no processo de desenvolvimento, deve haver um deslocamento da ênfase do capital humano para a capacidade humana, conceito que incorpora a expansão das liberdades enquanto resultado e fator da transformação social. Por outro lado, segundo Amartya Sen, a educação sob todas as formas, aumenta a produtividade que, por sua vez, contribui para a expansão econômica, articulando o crescimento econômico e o desenvolvimento humano sustentável. Liberdade individual é definida como o compromisso social, meio e fim do desenvolvimento que, por outras palavras, consiste na supressão de todas as não liberdades reais que reduzem as escolhas e as possibilidades de ação dos indivíduos e coletividades (Tolentino, 2006).

Pelos motivos acima expostos, a perspectiva do desenvolvimento como processo de expansão das liberdades humanas e formais, de Amartya Sen, é central no relacionamento da universidade com a identidade e progresso no contexto dos estados em geral e também, é relevante para estudos das relações entre ensino superior e a transformação social dos Estados (TOLENTINO, 2006). Teresa Ambrosio (apud TOLENTINO, 2006), afirma que a educação universitária, como a básica, é condição da nossa afirmação e sobrevivência cultural e do devir como povo a quem a história a concedeu uma grandeza e um patrimônio que nos compete defender. Essa discussão tem o mérito de enfatizar a necessidade de a universidade ter que se preocupar com a qualidade da oferta da educação a todos os níveis, graus, tipos e amplitude. Pensar a universidade, para Tolentino (2006), é refletir sobre as condições do desenvolvimento nacional no contexto das interdependências mundiais, as interrogações da vida de todos os dias, a evolução do capital intangível, os desafios do presente e novos códigos mentais, culturais e epistemológicos.

Por outro lado, a inserção do estrangeiro num novo grupo, para Simmel (1983), é articulada a partir da perspectiva do seu não pertencimento a ele desde o início, pensando no fato de que ele introduz qualidades não originadas no próprio grupo. Todavia, essas qualidades podem ser entendidas como elementos de sua sociabilidade que são reconstruídas e reinventadas num novo espaço de socialização inerente ao cotidiano de um local da sociedade brasileira, isto é: a universidade. O ser estrangeiro para Simmel é uma forma específica de interação. A especificidade está nessa condição de estar também distante na medida em que, na realidade, está próximo. Bourdieu, em seu escrito sobre a educação (apud MAZZA, 2008), insistentemente apontou que a vida intelectual, como os outros espaços

sociais, é marcada por acidentes da vida cotidiana e por conflitos presentes nas dinâmicas da sociedade. As trocas acadêmicas internacionais não seguem uma lógica espontânea, natural, universal puramente científica. Elas se submetem a fatores estruturais que pressionam, geram conflitos, exigem mudanças, direcionam o rumo das trocas, fixam pactos científicos, políticos e econômicos. Por outro lado, o trabalho acadêmico, apesar de professar espaços de liberdade tendo em vista a autonomia necessária à criação, é marcado por interesses, acordos, oportunidades, exigências, recursos, padrões, regras do campo e tendências gerais.

Nesse sentido, em termos metodológicos, o presente trabalho consiste essencialmente em um estudo de caso da migração internacional que busca analisar os movimentos migratórios de estudantes estrangeiros para realização de curso superior no Brasil. As correlações entre migração e educação são, portanto, centrais em nosso trabalho. Trata-se de um contexto complexo em que os indivíduos que migram dentro desse processo de migração especial (Garcia, 2004) cumprem metas postas por seus países em termos do próprio desenvolvimento. No entanto, para os sujeitos envolvidos nos processos migratórios, tais metas podem ou não serem conscientes, dado que a migração ocorre, na maioria das vezes, num jogo aparente de individualidade, de escolha e projeto de âmbito restrito aos indivíduos e suas famílias.

Para Desidério (2005), a imigração de africanos para Brasil, comparativamente à imigração proveniente de outros continentes, sempre representou nos censos demográficos os índices mais baixos com relação aos volumes de entradas em relação aos dados para países dos demais continentes. Desse modo, analisa Castles e Miller (*apud* Desidério, 2005), o papel das relações internacionais e dos estados, tanto das áreas de origem como receptoras, para organizar ou facilitar os traslados, também é importante. Ou seja: em dimensões microestruturais, os acordos de cooperação efetivam ações e resultados multiplicadores na formação de quadros qualificados a nível superior nesses países em desenvolvimento e na dimensão macroestrutural ao mesmo tempo em que promove um intercâmbio social e cultural.

Segundo um estudo (sobre a África) colocado em discussão no I Simpósio Internacional de Estudantes convênios Brasil-África de Ensino Superior, realizado em maio de 2009, o Brasil e os países da África, apesar de suas histórias e características específicas, tanto sociais como culturais, políticas e econômicas, têm desafios comuns (UFPE, 2009). Entretanto, houve particularmente, na última década, uma maior aproximação entre países da África e o Brasil, em diferentes áreas. Esta aproximação está intimamente relacionada ao processo de redemocratização vivido na história recente do Brasil e daqueles países. No caso dos países da África (UFPE, 2009), depois de um longo período de conflitos e de guerras para

libertação das ex-colônias de Portugal na África e conseqüente processo de independência e dos regimes políticos instalados, impulsionados pelo desejo de transformar as heranças colonialistas, instituíram medidas de reformas políticas, sociais e econômicas que nem sempre tiveram continuidade. Portanto, um dos fatores desta descontinuidade colocou-se pelas limitações de quadros técnicos e científicos que pudessem servir de base aos projetos de desenvolvimento econômico e melhorias de condições de vida das populações propostos pelos governos. Os projetos financeiros com recursos externos, vindos de diversos países (entre os quais, o Brasil), não alteraram de forma considerável as condições de vida nos países africanos, com a degradação das condições de vida, somada à proliferação de conflitos sociais e crises políticas e econômicas combinadas com questão étnicas.

O Brasil foi uma das primeiras nações a reconhecer oficialmente a independência dos países africanos e vem, particularmente na última década, estreitando seus laços políticos, econômicos, educacionais e culturais com países do continente africano. E dentro deste processo que se situam as Políticas de Cooperação Científica e Ensino Superior. A dinâmica de constituição dos novos Estados nacionais africanos, tem conduzindo um número significativo de jovens africanos a buscar no Brasil e em Portugal, possibilidades de formação e qualificação em nível técnico, médio e superior (GUSMÃO, 2005). Por outro lado, Gusmão (2005) afirma em seu ensaio sobre Ensino Superior e Circulação Internacional, que a transformação social produzida no bojo das relações internacionais que ensejam os processos de mobilidade para fins de estudo, colocam em debate a questão do Ensino Superior diante da presença de estudantes africanos, as políticas que resultam de relações entre países diversos e põem em discussão a constituição de novas e velhas identidades na diáspora e no local de origem.

O destino dos estudantes oriundos dos diferentes países da África para o Brasil se encontra em diferentes estados. Entretanto, trocas científicas, universitárias e culturais não são evidentemente recentes – é preciso, com efeito, precaver-se contra a ideia de que as trocas e a circulação de intelectuais e cientistas sejam uma novidade radical (MARTIN, 2004). É bem verdade que existe uma tradição de reflexão sociológica relacionada aos fenômenos internacionais que se construiu em oposição às abordagens exclusivamente econômicas. Em seus cursos sobre o socialismo, Durkheim (apud MARTIN, 2004) analisou as interações entre cientistas, industriais, operários e banqueiros de diferentes países e propôs o conceito de internacionalismo profissional. Entretanto, poucos sociólogos ou antropólogos se debruçaram verdadeiramente sobre a questão das trocas internacionais e da circulação científica dos indivíduos e menos ainda sobre relação entre essas trocas e a formação intelectual dos grupos

envolvidos nesse processo, ou sobre a relação entre as trocas e os processos de recomposição das elites e de redistribuição do poder (MARTIN, 2004).

Assim, no contexto das relações internacionais, o diálogo Brasil/África assume características conforme o circuito de interesses em jogo e configuram o cenário relativo às migrações espaciais com finalidade de estudo (Gusmão, 2005). É aqui também que se faz pensar o retrato do Brasil, país de escolha para a imigração especial (GARCIA, 2004) com vista à qualificação via educação. Segundo Mungoi (Apud GUSMÃO, 2005),

A instalação das primeiras embaixadas no continente africano, na década de 1960, permitiu que o Brasil estabelecesse acordos de cooperação cultural e técnica com alguns países da África subsaariana. A partir daí se inicia a emigração estudantil para o Brasil, entretanto, é com a implementação do PEC-G que a presença dos estudantes africanos nas universidades brasileiras se tomou significativa (GUSMÃO, 2005, p. 04).

Por sua vez, Dantas (2002) chama a atenção para o fato de que tal contexto faz parte de um projeto cultural do Brasil que não é indiferente ao campo político, mas que envolve o projeto de vida de pessoas e famílias em solo africano. Nesse sentido, se eram ainda poucos os estudantes africanos em terras brasileiras na década de 1960, sua tendência nos anos seguintes será crescente. Na base de processo, não só a abertura política brasileira com relação à África, mas, sobretudo, a expansão de seu sistema educacional mediante a existência de programas de graduação e pós-graduação nas universidades públicas brasileiras. Nos anos de 1980, a expansão de rede privada de Ensino Superior e a expansão da pós-graduação também nesse processo, irão incrementar os programas de intercâmbio através de acordos de cooperação no campo educacional. Tais projetos atuam como força de implementação dos processos migratórios temporários e intensificam os fluxos de migração com finalidade de estudo por parte dos nacionais dos PALOP, posto que a existência de projetos bilaterais de desenvolvimento e ajuda, abrem novas possibilidades de realização de metas individuais e ou familiar e implementam um novo diálogo Brasil/África.

Outro preâmbulo se impõe aos estudos das trocas internacionais: uma reflexão sobre a confiança e valor que se podem conceber aos diferentes indicadores e indícios da circulação de pesquisadores ou estudantes da cultura internacional e da internacionalização (ALMEIDA, 2004). Os diferentes indicadores dos intercâmbios internacionais, diz Almeida, não são unívocos e podem ser interpretados de diversas maneiras. Assim, a porcentagem de professores estrangeiros numa instituição só é garantia de qualidade do ensino enquanto a instituição poder garantir o valor desses interventores estrangeiros; os estudantes estrangeiros

acolhidos num país ou os estudantes que partem para o exterior podem ser numerosos, porém medíocres ou, ao contrário, muito bons. Os acordos de intercâmbio com os estabelecimentos estrangeiros de má reputação não trazem vantagem aos estudantes.

2.3. A política de Intercâmbio entre o Brasil e os Países Africanos

Partindo de um pressuposto da globalização, trata-se de um conceito que pressupõe a integração de diferentes atores num processo de trocas, impulsionadas hoje, sobretudo, pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, bem como dos meios de transporte. Sociólogos, economistas e cientistas políticos apresentam diferentes definições para este conceito. Para uns, é um produto da modernidade, o marco de um novo período. Para outros, trata-se de um prolongamento de tendências antigas, vivenciadas ainda no período da expansão marítima europeia.

O certo é que a velocidade da criação de novos conhecimentos, novos instrumentos de informação e comunicação em ordem oposta, dá à possibilidade desses instrumentos estarem ao alcance de todos. Isso pode estar na origem do crescente êxodo, tanto do campo para cidade quanto dos países em vias do desenvolvimento para os mais avançados.

Por conseguinte, nessa migração contam-se muitos quadros técnicos e de formação superior que, não encontrando enquadramento nesses lugares, acabam por não servir nem ao país de origem nem ao que escolherem como novo destino. Essa migração pode acontecer com estudantes que terminam os cursos e optam por permanecer no país onde estudaram.

É, pois, necessário que os esforços dos países interessados se concentrem, sobretudo em criar formas efetivas de ação, que explorem o potencial dos programas de cooperação, particularmente, dos que envolvem as universidades na qualidade de centros de excelência capazes de estimular pesquisas conjuntas, intercâmbios; sendo capazes também de gerar emprego, inclusão social, construindo, ainda, um dos canais de acesso ao mercado internacional de trabalho.

A inserção de estudantes africanos no país e sua vinculação às universidades brasileiras são baseadas em mecanismos institucionais próprios. O ingresso de estudantes africanos na Universidade Federal de Campina Grande é regulado pelo Programa Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G), mantido pelos Ministérios da Educação e das Relações Exteriores. Estes acordos de cooperação científica, cultural e tecnológica expressam formas sociais próprias de contextos de globalização e do novo status buscado pelo Brasil no cenário geopolítico internacional, envolvendo-se mais diretamente “na luta contra a pobreza, a

desigualdade e a exclusão, para o desenvolvimento sustentável e para o estreitamento das relações políticas e econômicas como dimensão prioritária da cooperação” (MEC, 2000, p. 06).

A África como um todo tem grandes carências. Ainda que seja possuidora de rica variedade de matérias primas, necessita de capital humano para potencializá-las. Isto significa transformar o continente, retirando-o da condição de simples consumidor para a situação de potencial produtor. Todavia, esse salto de qualidade só se efetivaria com desenvolvimento intelectual, empreendedor e tecnológico de sua população. É aí que entra o contributo do governo brasileiro na formação de novos profissionais africanos capacitados e preparados a ingressar nos novos mercados em seus países.

Quadro 5 - Registro do MRE de alunos africanos no PEC-G, por país de origem no Brasil – 2000/2005

PAÍS	INGRESSOS PEC-G						
ÁFRICA	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Participação Relativa dos países (%)
Angola	2	20	29	23	33	11	5,00
Cabo Verde	117	64	227	263	192	230	46,60
Camarões	-	-	1	-	-	-	0,04
Costa do Marfim	1	-	-	1	1	-	0,12
Gabão	-	11	-	2	1	1	0,60
Gana	4	3	7	9	11	6	2,00
Guiné-Bissau	36	87	111	97	58	186	24,50
Marrocos	-	1	-	-	-	-	0,04
Moçambique	13	14	27	21	26	27	5,50
Namíbia	1	1	-	-	-	-	0,08
Nigéria	9	7	7	11	14	27	3,20
Quênia	-	4	14	14	11	12	2,20
São Tomé e Príncipe	-	-	24	-	47	147	9,30
Senegal	7	2	4	1	1	3	0,72
Total Global	190	214	451	442	395	650	100

Fonte: MRE/DEP. Cultura/Div Temas Educacionais. Outubro de 2005.

Nota (1): Os dados de 2000 a 2004 referem-se ao período janeiro/dezembro. Já os relativos a 2005 referem-se ao período janeiro/outubro.

Nota (2) Traço (-) significa que não há ocorrência para este país neste ano.

2.4. O PEC-G – Marco Institucional

Por decorrência do processo de independência dos países africanos e da necessária integração desses países na nova ordem global – marcada pela dominação das grandes potências –, tem sido realizado um esforço de desenvolvimento e ampliação de suas estruturas educacionais, principalmente através de acordos de cooperação internacional que possibilitem as necessárias adequações aos padrões contemporâneos de demanda por processos de educação formal. Neste contexto, a cooperação com o Brasil tem se orientado para a formação de estudantes em nível superior, para suprir a reduzida oferta de vagas de nível superior em muitos países africanos, principalmente aqueles de língua portuguesa.

A ideia é que o acesso às instituições de ensino superior (IES) brasileiras objetivando a formação, qualificação e capacitação de recursos humanos, sobretudo entre jovens, faça com que sejam agentes ativos para o desenvolvimento de seus países (DESIDÉRIO, 2005).

O Programa de Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) constitui um dos instrumentos de cooperação educacional que o governo brasileiro oferece aos outros países em vias do desenvolvimento, especialmente, da África e da América Latina. Mantido de forma pontual desde o final da década de 1920, tendo sido administrado exclusivamente pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE ou Itamaraty) até o ano de 1967, o PEC-G é desenvolvido, desde então, com base na assinatura de protocolos conjuntos com prazos indeterminados entre 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 (MEC, 2000).

Esses protocolos, avaliados periodicamente em função dos resultados apresentados pelo desempenho dos estudantes-convênio e das observações encaminhadas pelas IES participantes aos gestores do PEC-G juntamente com o manual do estudante-convênio, constituem a regulamentação própria do programa, junto com o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6815/80, Lei nº 6964/81 e Decreto nº 86715/81). As eventuais alterações introduzidas nos protocolos visam ao aperfeiçoamento dos mecanismos reguladores do PEC-G, a fim de permitir aos estudantes-convênio a integralização, que é a meta principal do programa (MEC, 2000).

2.4.1. Histórico do PEC-G

Por outro lado, segundo o manual do PEC-G (MEC, 2000), elaborado pela Secretaria Nacional de Educação Superior, embora já existisse intercâmbio de estudantes latino-americanos desde o início do século XX, as participações nesse sentido eram esporádicas e decorrentes de iniciativas isoladas. Em 1917, registra-se a presença de brasileiros estudando no Uruguai. Em 1919, estudantes argentinos, chilenos, paraguaios e uruguaios realizavam cursos de nível superior no Brasil, inclusive na escola militar e na escola naval.

Com o aumento de número de estudantes, verificou-se a necessidade de se celebrar o chamado convênio de cooperação cultural bilateral (que à época também incluía aspectos educacionais), pelos quais se eximiam os alunos dos países signatários de algumas exigências que pesavam sobre os alunos autóctones, a fim de facilitar o ingresso daqueles estudantes nas IES (no caso do Brasil com outros países, especialmente os latino-americanos).

Em 1964, o PEC-G recebeu a sua atual denominação em relatório do MRE, que conduziu o programa sem a participação do MEC, em contato direto com as IES, a partir de sua sede no Rio de Janeiro. Foi em 03 de janeiro de 1967 que o PEC-G ganhou seu primeiro instrumento normativo permanente, decorrente da assinatura, no Rio de Janeiro, de protocolo (com 19 cláusulas) entre o MEC (pela prof^a Esther de Figueiredo Ferraz, diretora da então Diretoria de Ensino Superior e posteriormente ministra da Educação e Cultura) e o MRE (pelo ministro Francisco de Assis Grieco, chefe de então Departamento Cultural e de Informações). Tal instrumento regulamentou a oferta e a distribuição de vagas por país, a seleção dos candidatos e a forma de encaminhamento do estudante-convênio às IES, definindo as responsabilidades dos dois ministérios parceiros.

Como registro histórico, que pode ajudar a entender os desdobramentos posteriores do PEC-G, vale apresentar alguns destaques do primeiro protocolo. As cláusulas 1 e 10 demonstravam que a oferta de vagas quanto a seleção de candidatos era anual, isto é, sempre para o início do ano letivo. Esse protocolo contemplava apenas os países latino-americanos.

A cláusula 12 estabelecia que “o estudante-convênio não poderá mudar de curso para o qual foi selecionado”. E a cláusula 13 proibia a “transferência de estudante de uma universidade estrangeira para nacional em regime de estudante-convênio”. A cláusula 16 decidiu que seria desligado “o estudante-convênio reprovado em mais de uma vez na mesma disciplina ou conjunto de disciplinas”. Por fim, a cláusula 17 permitia o “curso de pós-graduação, a ser feito imediatamente após o curso de graduação”.

Apesar das boas intenções desse primeiro protocolo no que tange à participação do MEC no gerenciamento do PEC-G, bem como tendo em conta a força inercial da tradição (reforçada pelo fato de que o MRE o administrava desde sua representação no Rio de Janeiro), o MEC continuava exercendo pouco controle do PEC-G junto às IES, até 1974. Nesse mesmo ano, após a transferência de sua gestão pelo MRE do Rio de Janeiro para Brasília, bem como devido à necessidade de aperfeiçoar e de atualizar os mecanismos reguladores do programa, o MEC e o MRE assinaram o segundo protocolo (com 17 cláusulas) que além de ter-se adequadamente às exigências de maior eficiência, dado o aumento expressivo de participantes (só em 1974 ingressaram 1.600 alunos - ver págs. 10 e 11 do Manual de Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – MEC, 2000), procurou-se simplificar a operacionalização do PEC-G. Além de mudanças de natureza operacional, foram introduzidas apenas três alterações e uma importante simplificação de responsabilidades.

Pela cláusula 2, o PEC-G deixou de restringir-se aos países latino-americanos, passando a integrar também os países africanos. A cláusula 12 retrocedeu no tocante a mudanças de curso e a transferências externas, deixando-as totalmente a critério das IES. Da mesma forma, esse protocolo recuou com respeito a condições de desligamento por reprovação, deixando de fazer menção a elas. Por fim, as cláusulas 3, 6 e 7 tentaram delimitar claramente as atribuições dos dois parceiros ministeriais: ao MRE caberia o encaminhamento físico dos novos estudantes convênio às IES (com carta de apresentação das Embaixadas); exclusivamente ao MEC caberia a sua autorização de matrícula junto às IES.

Em 10 de Novembro de 1986, quando o PEC-G já vinha sendo administrado pela CAPES desde junho de 1981 (na área do MEC), foi assinado um terceiro protocolo, este com 23 cláusulas (extrato publicado no Diário Oficial da União, de 3/12/86, seção I) que teve sua importância histórica ao pretender disciplinar mais explicitamente o tempo de permanência dos estudantes-convênio nos cursos, pois verificou-se que enquanto as IES aplicavam a figura do jubramento aos estudantes brasileiros, outras, estranhamente, permitiam aos primeiros permanecerem infinitamente nos cursos (sem lhes exigirem prazo para conclusão).

Nesse sentido, pela primeira vez introduziu-se a regra restritiva referente a questões como a conclusão do curso no prazo médio, a da não reprovação por duas vezes ou mais na mesma disciplina após o primeiro ano de estudos no mesmo período letivo. Na mesma linha de raciocínio, voltou-se novamente a restringir as possibilidades de mudanças de cursos e de transferências entre IES e a impossibilidade imediata de ingressar na Pós-Graduação, mecanismos esses, frequentemente utilizados por alguns estudantes-convênio para perpetuarem sua permanência nas IES e no Brasil.

Durante a pesquisa e pela experiência como participante do programa, estas medidas para a contenção da permanência infinita de alguns estudantes nas IES e no Brasil acabou afetando boa parte dos estudantes que não tinham ou não têm a intenção de permanecer infinitamente no país, e sim de dar continuidade aos seus estudos. Por outro lado, tais regras são tão rigorosas que chegam a superar as das IES. Com isso, o estudante corre mais riscos de ser desligado do programa do que um aluno de graduação brasileiro estudante de uma mesma universidade, submetido a regras mais brandas.

2.4.2. Competências e responsabilidades

Com base no manual do PEC-G (MEC, 2000), as responsabilidades da execução das normas regulamentares do PEC-G estão nitidamente alocadas segundo sua natureza: de um lado, temos o DCT, órgão do MRE que faz o gerenciamento externo do programa, articulado com as missões diplomáticas responsáveis pela coordenação do PEC-G nos países signatários dos acordos culturais; de outro lado, temos a Secretaria de Educação Superior – SESu, órgão do MEC responsável por promover a execução interna do programa, articulando com as IES participante do PEC-G. Ao se promover a coordenação das atividades gerais e a reunião periódica dos representantes do PEC-G nas IES, busca-se promover o aprimoramento da aplicação das normas protocolares deste manual.

No âmbito do MRE, o DCT coordena o programa por meio das Embaixadas do Brasil no exterior, que é onde se inicia o processo de seleção diplomática de candidatos, preferencialmente “no âmbito do programa nacional de desenvolvimento socioeconômico” dos países participantes. Ele é responsável pela política do intercâmbio, a fim de valorizar o PEC-G como instrumento real de cooperação, um investimento que o país realiza através das IES, para receber esses alunos e a eles propiciar sua formação universitária.

No âmbito do MEC, cabe à SESu coordenar o PEC-G internamente e orientar as IES em sua execução, propiciando condições para o cumprimento das normas do protocolo e do manual de operação tendo em vista o bom desempenho acadêmico dos estudantes-convênio. As IES participantes constituem o ponto terminal de execução do programa, enquanto responsáveis imediatos por seu produto final.

CAPÍTULO III - INSERÇÃO DE ESTUDANTES AFRICANOS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (UFCG, UFPB e UFPE).

As tendências globais na mobilidade de estudantes internacional apontam para um aumento cada vez mais expressivo de pessoas que desejam estudar. Assim, de acordo com as estatísticas da UNESCO (2006), em 2004 pelo menos 2,5 milhões de estudantes de ensino superior se encontravam fora de seus países de origem, comparando com os percentuais dos cinco anos anteriores que era de 1,75 milhão, representando um aumento de (41%) desde 1999.

Por assim observado, o documento ressalta que o aumento na mobilidade de estudantes pelo mundo deve ser analisado também considerando a expansão geral da educação superior cujo aumento no número de matrículas passou de 92 para 132 milhões nos anos de 1999 a 2004, o que representou um crescimento de (40%). Todavia, o documento chama atenção que essa ascensão do número total de estudantes estrangeiros no mundo não significa que as pessoas estão estudando cada vez mais no exterior, mas sim que estão buscando cada vez mais elevar o nível de sua instrução no geral.

Porém, tomando como referência o mesmo documento da UNESCO (2006), o volume de estudantes internacionais teve um impacto significativo nos países anfitriões, considerando os principais receptores desse público. Como aponta Desidério (2006), de acordo com as estatísticas, seis países hospedam 67% dos estudantes internacionais de todo mundo, são eles: os Estados Unidos (23%), o Reino Unido (12%), Alemanha (11%), França (10%), Austrália (7%) e Japão (5%). O documento ressalta que as populações de estudantes internacionais cresceram quase três vezes mais rápidas (41%) do que o número de matrículas nacionais destes países (15%). Dentro deste contexto, é possível verificar que, no Brasil, de acordo com os dados do Ministério das Relações Exteriores (MRE), somente no período de janeiro de 2000 a outubro de 2005, as universidades públicas brasileiras receberam 2.369 estudantes africanos oriundos de 14 países, apenas no âmbito de Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Como foi possível verificar, esses dados não incluem estudantes latino-americanos vinculados ao mesmo programa e também os estudantes estrangeiros ingressados pelos programas semelhantes.

De acordo com as estatísticas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) há uma crescente demanda em termos relativos de estudantes que realizam estudos fora de seu país de origem e há também predominância por estudos de

doutorado. Entre os países da OCDE observa-se que os países que mais concentram estudantes estrangeiros, agregando mais de 80% são: Estados Unidos (34%), Reino Unido (16%), Alemanha (13%), França (11%), Austrália (8%) e outros (18%) (PELLEGRINO apud DESIDÉRIO, 2002).

Segundo Pellegrino, verifica-se também, pelas informações recentes deste documento que, além do expressivo volume de estudante estrangeiro no mundo, alguns países ou regiões vêm demonstrando crescimento deste contingente, como no caso da África subsaariana que apresenta um crescimento nesta mobilidade. Logo, de acordo com o documento, a mobilidade dos estudantes africanos da região subsaariana para uma determinada região ou país é três vezes mais elevada do que o percentual global. Nesse contexto, cinco países africanos têm mais estudantes de curso superior estudando fora do que em seu país que são: Cabo Verde, Comores, Djibout, Guiné-Bissau e Togo (2002).

3.1. O deslocamento e as inserções dos estudantes africanos nas universidades brasileiras

A entrada de estudantes africanos no país e sua vinculação as universidades brasileiras são baseados em mecanismos institucionais próprios. O ingresso dos estudantes nas universidades públicas do nordeste (UFCEG, UFPB e UFPE) é regulado pelo Programa Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G), mantido pelos ministérios da Educação e das Relações Exteriores.

Estes acordos de cooperação científica, cultural e tecnológica expressam formas sociais e próprias de contextos de globalização e do novo status buscado pelo Brasil no cenário geopolítico internacional, envolvendo-se mais diretamente “na luta contra pobreza, a desigualdade e a exclusão, para o desenvolvimento sustentável e para o estreitamento das relações políticas e econômicas como dimensão prioritária da cooperação” (MEC, p. 06).

Entretanto, esse salto de qualidade só se efetiva com o desenvolvimento intelectual, empreendedor e tecnológico de sua população. É aí que entra a grande contribuição do governo brasileiro na formação de novos profissionais capacitados e preparados a ingressarem nos novos mercados em seus países (BIJAGÓ, 2008).

Na impossibilidade de falar das muitas coletividades em solo nacional, busca-se aqui relatar o modo de perceber, sentir e vivenciar os efeitos do processo imigratório sobre tudo e todos que, como imigrantes, estrangeiros e negros, estudantes ou não, encontram-se incluídos na sociedade brasileira. Todos esses sujeitos fazem parte de imigração recente – do ano de

1990 ao início do ano 2000 – e a natureza do processo migratório envolve realidades africanas marcadas por guerras, limites e dificuldades. Gusmão (2006) nos mostra que o deslocamento entre a África e o Brasil se dá em busca de contextos mais propícios a vida e também, em busca de uma formação e uma qualificação necessária à realização de outro projeto de vida familiar ou individual.

“Assim, os processos de formação de quadros de nível superior e de políticas entre países diversos colocam em mobilidade jovens africanos de diferentes nacionalidades e origens que buscam formação acadêmica, qualificação profissional e se beneficiam de acordos bilaterais entre países.” No caso do Brasil e dos estudantes africanos, segundo Gusmão (2011), os intercâmbios culturais e suas políticas têm definidos a esses sujeitos genericamente como “estudantes convênios”. Compreender suas realidades em trânsito coloca em jogo suas vivências, experiências, sentimentos, valores, mas também expõe a fragilidade de teorias e conceitos de campos de conhecimentos diversos e com temas já tratados num universo de estudos mais tradicional como é o caso dos estudos de imigração e imigração internacional. O fato atual e crescente de estudantes na Europa, nos Estados Unidos da América e, em número cada vez maior, em países em desenvolvimento, como o Brasil, revela a natureza contemporânea desses fluxos e os muitos problemas e dificuldades que suscita, do lado de cá e do lado de lá do Atlântico, a presença dos que migram para viver, mesmo que temporariamente em terras alheias” (GUSMÃO, 2011).

De acordo com Gusmão (2011), o que os move de um lado a outro do planeta resulta da busca de algo que ainda não é possível obter em seus lugares de origem em razão dos processos recentes de construção das novas nações africanas, até pouco tempo assolados por guerras e lutas. O que buscam todos é o acesso à educação. Portanto, a trajetória nômade-estudantil, de imigração temporária, de imigração provocada, de exílio circunstancial e outras tantas designações referenciadas por estudiosos a dizer de homens e mulheres traduzidos, de indivíduos transculturais, imigrantes temporários e outros tantos termos cujo uso suscita indignação a estudiosos mais tradicionais; revela que há algo de novo posto em movimento por esses sujeitos que atravessam fronteiras e desterritorializam-se numa vida aparentemente sem destino, mas cujo ir e vir no mundo globalizado constitui uma realidade cada vez mais visível, mas nem sempre reconhecida. Os Estado-nações envolvidos, os órgãos públicos responsáveis, as instituições de ensino superior que, por força dos acordos, se abrem para recebê-los, todos partilham em alguma medida de uma situação comum: o pouco ou quase nenhum conhecimento sobre quem são esses jovens, 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 está aqui (DANTAS apud GUSMÃO, 2011).

“Estar aqui se prolonga entre a graduação, a pós, o mestrado e o doutorado, podendo envolver ainda o pós-doutorado. Por vezes inclui o constituir família, colocar-se profissionalmente no mercado de trabalho e, assim, adiar a volta ao solo pátrio, para um dia..., sempre no horizonte já que muitas das vezes alguns afirmam sempre seus desejos de voltar. O que significa, em contrapartida, que fixar-se, criar raízes pelo casamento, com filhos que aqui nascem e pela inserção profissional, não resulta, necessariamente, na certeza de aqui estar para sempre. Como diria Sayad (apud Gusmão, 2011), com relação ao imigrante comum em terras alheias, ainda na condição de estudante, tais sujeitos reproduzem a precariedade de estar numa vida sempre provisória. É o provisório de suas vidas que dizem do modo de estar e de perceber a sociedade que acolhe. Diz também da natureza da acolhida que esta sociedade, no caso, a brasileira, disponibiliza para o chamado *outro* e, em particular, o *outro e negro*, o *outro e estrangeiro*” (GUSMÃO, 2011).

De norte ao sul é possível constatar a presença de estudantes de origem africana, que chegam para fazer graduação ou pós-graduação em universidades públicas e privadas. Muitos chegam através do Programa PEC-G do governo brasileiro efetivado através de acordos bilaterais e regras específicas de seleção e ordenamento de estar em terra estrangeira. Outros chegam através de convênios de seus países com empresas multinacionais ou ainda, com apoio de alguma instituição religiosa. Alguns contam com bolsas de estudo do governo brasileiro, outros com bolsas de seus próprios governos e por vezes, contam com apoio financeiro da família ou membros da família que se encontra na África. De acordo com cada um desses contextos enfrentam maiores ou menores dificuldades para se estabelecerem e viverem longe dos seus familiares, na relação com os nacionais e, ainda com outros africanos.

Na medida em que se encontram distribuídos em pequenos contingentes em todo o país, não se identificam por esta ou aquela nacionalidade, por este ou aquele grupo étnico tal como acontece na África. Também não dizem de sua condição de origem que pode ser a filiação a um segmento privilegiado da sociedade de origem, como funcionários públicos, militares de patente, membros dirigentes de partidos políticos, ou ainda, pequenos comerciantes e famílias de origem camponesa e operária.

Segundo Pedro (2000), entre os brasileiros paira uma ideia de que sejam filhos de reis africanos, eles próprios príncipes ou princesas, implicando certos sentimentos de admiração ou de folclorização. Com isso, os problemas que sofrem para se manterem no cotidiano nem sempre são percebidos pelos colegas brasileiros com os quais estudam. As particularidades

nacionais, culturais, linguísticas, étnicas, religiosas dentre outras são ignoradas e mesmo desconhecidas pela maioria dos brasileiros. “Neste contexto, os estudantes deixam de construir os seus discursos identitários com base nos critérios de classificação mais usuais nos seus países de origem. Assim, eles começam a manejar uma identidade continental atribuída, isto é, a identidade africana. Isto significa que na nova realidade social e frente a uma nova identidade, os estudantes africanos se reconstróem cotidianamente no jogo das relações sociais” (MUNGOI, 2012).

Ao se analisar a identidade africana no contexto das relações dos estudantes no Brasil constata-se que o termo “africano” é utilizado numa perspectiva relacional como um idioma que marca diferença entre um nós “africanos” e eles “brasileiros” no jogo das relações sociais, o que leva a crer que, de certa forma, os estudantes, mesmo não organizados politicamente se percebem como uma coletividade cujas identidades são concebidas em torno da africanidade (MUNGOI, 2012).

Segundo Mungoi, o filósofo ganês, Appiah ressalta que ser “africano” implica necessariamente considerar que africano pode ser uma identidade utilizável desde que se considere que todos pertencem a comunidades diferentes com trajetórias, costumes, línguas e hábitos culturais diferenciados e não como pertencentes a um único Estado. Para este autor, não existe uma identidade africana final, visto que a mesma está em processos de formação e envolve ‘um certo sentido e contexto’. É uma identidade que é atribuída e reconhecida pelos africanos, que deve ser reconstruída continuamente de forma não substancializada de modo a evitar a reificação destes grupos.

Outro aspecto destacado por este autor (Mungoi) é que esta identidade, isto é, a identidade africana, está se transformando em realidade cultural e institucional mediante organizações regionais e sub-regionais; onde todos compartilham um continente com seus problemas ecológicos, uma relação de dependência perante a economia mundial, o problema de racismo, visão do mundo industrializado, etc. A identidade africana, neste contexto, representa para os africanos uma entre muitas das suas identidades possíveis.

Por outro lado, esta identidade pode ser entendida através das diferentes línguas regionais e sub-regionais existentes antes da colonização e também, através da língua do colonizador, visto que, antes do surgimento dessa última já havia existido outras línguas ou dialetos, tanto nos países colonizados pelos franceses e ingleses quanto nas colônias portuguesas. Vê-se, em particular, que a língua portuguesa constitui um elemento complexificador da estruturação identitária destes estudantes, já que, para muitos deles, mesmo sendo colonizado pelos portugueses, o português não é língua materna e foi em outra língua que começaram a existir e que adquiriram sua própria identidade.

Assim, é possível constatar que, em África, como existem diferenças identitárias entre os países que compõem o continente africano existe também línguas diferentes, culturas diferentes a até grupos étnicos diferentes. Entre os diferentes estudantes africanos que chegaram ao Brasil para estudar, alguns diferem em língua, cultura e grupos étnicos. Como salienta Verônica da Silva, uma estudante angolana da Universidade Federal de Pernambuco, afirmando que, para ela em Angola é muito difícil falar de grupos étnicos razão pela qual os pais dela são de grupos étnicos diferentes. Como mostra:

Em Angola, para eu falar de grupos étnicos é meio difícil, porque a minha mãe pertence aos grupos que é dos Kimbundos e o meu pai pertence aos grupos que é dos Umbundos. Portanto, Umbundos e Kimbundos eles têm certas semelhanças só que um é do norte outro é do sul. Minha mãe assim como meu pai saíram das suas localidades de origem para se fixarem na província de Huila e, a partir daí, eles deixaram de conviver com aquilo que é a identidade deles, do grupo deles, mas também não chegaram a sincronizar perfeitamente com o grupo étnico das populações que residem na província da Huila, tanto, por exemplo que na província da Huila, as meninas quando atingem as puberdades elas passam pelo ritual de passagem chamado "efico", só que eu não passei por isso, justamente porque a minha mãe e meu pai não têm essas práticas dentro dos grupos étnicos deles. Portanto, eu pergunto então, de onde eu sou! Já que minha mãe e meu pai pertencem grupos étnicos diferentes e que, saíram de suas localidades para viver em outro lugar.

Portanto, dentro deste contexto é possível constatar essas diferenças e também o choque das culturas dentro de um determinado país, tanto que na África em geral, quanto na Guiné-Bissau em particular, existe essa separação entre os diferentes grupos étnicos nas diferentes localidades, ou seja, é possível constatar confrontos culturais que existia há muitos séculos atrás e que ainda é muito forte sua presença nessa sociedade. Por conseguinte, em Guiné-Bissau também existe um ritual de passagem que alguns grupos étnicos da religião muçulmana costumam praticar que é a "circuncisão feminina" considerada como práticas nefastas perante a sociedade. Alguns anos atrás existia uma ONG em Bissau que atuava na luta contra essa prática incentivando esses grupos a por um fim e mostrando outras possibilidades que podem ser usadas para substituírem esse tipo de ritual. Existe também alguns grupos étnicos que, na sua maioria, é considerado povos migrantes (os manjacos) que saem das suas localidades para se estabelecerem em outros países, como Senegal e a França.

É importante ressaltar que muitos dos trabalhos que abordam processos migratórios envolvendo estudantes estrangeiros, em particular dos países de língua portuguesa, referem-se às identidades desses sujeitos como um artefato produzido pela própria dinâmica que caracteriza esse tipo de deslocamento. Nesse sentido, fala-se de identidade como uma referência a vivências, experiências, novas posições dos sujeitos que são incorporados pelos agentes no decorrer do tempo, nos contextos universitários dos países que os recebem. Como

aponta Gusmão (2005), “mais do que o outro como preocupação, a história do contato entre os povos coloca em jogo a identidade própria e, como tal, expõe a insegurança de se saber quem eu sou?”.

“Assim, a imensa diversidade de modos de ser, estar e viver no Brasil faz-se presentes nos grandes núcleos urbanos, como São Paulo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro ou Fortaleza, exigindo ter-se em tela não só a diversidade de nacionalidades, mas também de culturas e etnias” (GUSMÃO, 2011).

A distribuição espacial, a conformação heterogênea de grupos, com forte sentido de localidade, a ajuda mútua e, ainda, fatores relativos à forma de moradia, a condição familiar, econômico e de gênero, dentre muitas outras, atuam analogamente as partes de um leque de alternativas complexas e ricas (GUSMÃO, 2011).

Essencialmente, quer se fale de imigrantes de fato ou de imigrantes temporários na condição de estudantes (secundários e universitários), não se pode pensá-los como sujeitos de uma realidade homogênea ou de uma comunidade de iguais. Trata-se de grupos que conformam coletividades, são de um agrupamento de indivíduos com a mesma procedência, nascidos na África porém, de diversos contextos nacionais, étnicos e tribais. Indivíduos que nos diferentes espaços urbanos, num contexto de imigração, por vezes de refúgio constituem um locus de interação e inter-relações não isentas de concorrência e de conflitos. Encontra-se voltados para a produção da vida pessoal e coletiva mediante uma complexa rede de operações, decisões e negociações que ordenam representações sociais, alimentado por um *ser de lá (África) estar aqui (Brasil)*. O modo como expressa e vive o ser e estar aqui resulta das condições concretas com que se defrontam para construir suas vidas no interior da coletividade de estudantes africanos e em relação à sociedade brasileira como sociedade de acolhimento (GUSMÃO, 2011).

Sayad (1998) nos chama atenção que a migração é um fenômeno físico, o deslocamento de pessoas no espaço e no seu ínterim interdisciplinar. Significa que está estreitamente vinculada à demografia, a geografia, visto que esta em específico, corresponde ao ponto central de nosso olhar e preocupação, revelando a trama de ocupação de territórios, as transformações socioespaciais em seus diferentes aspectos. No entanto, a migração se constitui como espaço qualificado social, política, econômica e culturalmente.

Por outro lado, não é difícil percebermos também que a migração reflete duas contradições: não se sabe mais se trata-se de estado provisório que se gosta de prolongar indefinidamente ou de um estado mais duradouro, mas que se gosta de viver com um intenso sentimento de provisoriedade (SAYAD, 1998).

Remetemos a condição do migrante estudante africano a partir de nossas observações, ainda na condição de estudantes de graduação onde há uma intensidade em vivenciar a chamada provisoriedade, buscando conhecer outras cidades de país receptor, aproveitando suas redes sociais – amigos e parentes – provenientes do país de origem, estabelecendo relações de amizade e afetividade com brasileiros e, em última instância, estabelecendo vínculos empregatícios, embora, muitas vezes temporários. A integração, mais que inserção social desses imigrantes ao âmbito particular das localidades nas quais habitam e quanto ao conjunto da nação brasileira, constitui um desafio permanente. As ordens sociais que hierarquizam, mediante diferentes critérios, também o fazem com o “outro”, aquele que chega e se estabelece como estrangeiro e imigrante (GUSMAO, 2006). Com isso, atribuem-se competências, qualidades e valores positivos ou não aos sujeitos em presença. O contato é assim revelador do campo cultural e do sistema de valores entre nacionais e estrangeiros, desconhecendo as trajetórias históricas e o que vem com ele.

De acordo com Souza (2011), ainda são bastante incipientes as discussões teóricas nas ciências humanas em geral acerca do imigrante africano no Brasil. Destacamos os trabalhos de Hirsch (2007), Petrus (2005), Desidério (2006), Mungoi (2006), Gusmão (2005; 2006) e Subuhana (2007) que apresentam discussões muito importantes sobre a imigração de qualificação envolvendo países africanos em que é possível colocarmos como ponto de análise e discussão a representação social do estrangeiro negro, da constatação de ser africano principalmente quando se depara com a realidade brasileira, além de enfocar as particularidades do processo migratório, da dupla dimensão do fato coletivo e trajetória individual (PETRUS apud SOUZA, 2011).

Com efeito, focamos nossa observação sobre a inter-relação dos discursos do sujeito social em questão, seja na condição de imigrante, estudante e na forma como ela se delineia na vivência cotidiana, num jogo de justaposições e sobreposições em que a identidade enquanto africano ainda demonstre ser a mais observada ou reforçada, embora esta constatação esteja diretamente relacionada à maneira como vivenciam e compreendem a questão racial.

3.2. Estudantes africanos na UFCG

A Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Instituição de Ensino Superior, vinculado ao Programa de Estudante-Convênio de Graduação PEC-G, oferece a estudantes estrangeiros matrícula especial possibilitada por convênio internacional. A coordenação do

Programa (PEC-G) está sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, através da divisão de coordenação de programas e estágios. Esta instituição começou a receber Estudantes-Convênios de Graduação (PEC-G) a partir de 1997, quando ainda era parte da UFPB.

Se nos primeiros anos do programa as universidades recebiam principalmente estudantes latino-americanos e um percentual não muito expressivo de estudantes provenientes dos países africanos, com o decorrer do tempo o quadro da maioria numérica dos latinos nas universidades brasileiras vem se invertendo significativamente à medida que vão chegando novos contingentes de estudantes provenientes de países africanos. A UFCG, por exemplo, nunca recebeu estudantes latino-americanos no quadro do PEC-G.

Portanto, de 2002 a 2012, no âmbito do Programa Estudantes-Convênios de Graduação, passaram pela UFCG 29 estudantes de diferentes países africanos: Angola, Cabo Verde, Camarões, Congo, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe (QUADRO 06). Entre estes 29 alunos que passaram pela UFCG, quinze já haviam concluído seus cursos de graduação até dezembro de 2011. Estes dados não incluem alunos que ingressaram na UFCG e foram posteriormente transferidos para outra universidade antes do semestre 2012.2, referência para levantamento de dados. É o caso, por exemplo, de um estudante da Guiné-Bissau que ingressou no curso de Letras, transferiu-se na própria UFCG para o curso de Ciências Econômicas e depois solicitou a nova transferência para UFPB.

Os cursos com maior números de alunos ingressos no período foram Ciências Econômicas (05) estudantes, Direito (04), Ciências Sociais e Letras (com 03 estudantes cada um), Medicina, (03) e por último, Engenharia da Biotecnologia e a Ciências da Computação (com 02 estudantes cada um); e sendo a maioria da área de humanas (Quadro 6). É importante ressaltar, porém, que dois estudantes do curso de Letras e um do curso de Economia foram transferidos ao longo de 2008 e 2010 para outras universidades brasileiras (UFF e UFPB).

Quadro 6 - Alunos, por origem, por curso, por ano de ingresso e egresso/UFCG – 2002/2012

Nº	País de origem	Curso	Ingresso	Egresso
1	Angola	Medicina	2008.2	
2	Angola	Engenharia de Petróleo	2012.1	
3	Cabo Verde	Ciências Contábeis	2006.1	2010.2
4	Cabo Verde	Ciências Econômicas	2007.1	
5	Cabo Verde	Ciências Econômicas	2007.2	2011.2
6	Cabo Verde	Direito	2004.1	2008.2
7	Cabo Verde	Direito	2007.1	2011.2
8	Cabo Verde	Engenharia Mecânica	2008.1	
9	Cabo Verde	Meteorologia	2006.1	2011.2
10	Cabo Verde	Engenharia de Biotecnologia	2011.1	
11	Cabo Verde	Engenharia de Biotecnologia	2011.1	
12	Camarões	Letras	2012.1	
13	Congo	Engenharia Civil	2009.1	
14	Congo	Medicina	2009.1	
15	Congo	Ciência da Computação	2011.1	
16	Guiné-Bissau	Ciências Contábeis	2006.1	2011.1
17	Guiné-Bissau	Ciências Econômicas	2006.1	
18	Guiné-Bissau	Ciências Econômicas	2006.1	2010.2
19	Guiné-Bissau	Ciências Sociais	2006.1	2010.2
20	Guiné-Bissau	Ciências Sociais	2006.1	2010.2
21	Guiné-Bissau	Ciências Sociais	2006.2	2011.2
22	Guiné-Bissau	Direito	2004.1	2008.2
23	Guiné-Bissau	Direito	2006.1	2010.2
23	Guiné-Bissau	Letras	2008.1	
24	Guiné-Bissau	Letras	2009.1	
25	Guiné-Bissau	Letras	2009.1	
26	Guiné-Bissau	Ciências da Computação	2012.1	
27	São Tomé e Príncipe	Ciências Econômicas	2001.1	2007.1
28	São Tomé e Príncipe	Medicina	2006.1	

Fonte: UFCG/PRE – Pró – Reitoria de Ensino

Entre 2002 e 2012, a Universidade Federal de Campina Grande recebeu Estudantes-Convênio em 12 cursos de graduação, nas áreas de humanas (Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Direito e Letras), Saúde (Medicina) e Exatas (Ciências da Computação, Engenharia da Biotecnologia, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia de Petróleo e Meteorologia). Alguns cursos receberam apenas um aluno, como Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia de petróleo e Meteorologia (QUADRO 6 E TABELA 7).

QUADRO 7 - Estudantes africanos por curso e por ano de ingresso/UFCG – 2002/2012

ANO \ CURSO	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Ciências Contábeis					02							02
Ciências Econômicas	01				02	02						05
Ciências Sociais					03							-
Direito			02		01	01						04
Engenharia da Biotecnologia										02		02
Engenharia de Civil								01				01
Ciências de Computação										01	01	02
Engenharia Mecânica							01					01
Engenharia de Petróleo											01	01
Letras							01	02			01	04
Medicina					01		01	01				03
Meteorologia					01							01
TOTAL	01	-	02	-	10	03	03	04	-	03	03	29

Fonte: UFCG/PRE – Pró – Reitoria de Ensino

Entre os anos de 2002 e 2004, ingressaram na Universidade Federal de Campina Grande apenas 03 alunos, o que representa 11.5% do total de estudantes africanos na UFCG. Em 2005 não houve ingresso na UFCG de alunos PEC-G. posteriormente em 2006 ingressaram 10 alunos, ou seja, quase 50% do total de estudantes africanos na UFCG. Entre 2007 e 2012 foram mais de 10 alunos (QUADRO 7). Com base nestes dados é possível afirmar que ainda que a presença de estudantes africanos na UFCG tenha uma história de 16 anos (1997 e 2013), foi apenas nos últimos sete anos que essa presença tem sido mais expressiva e atingindo um número maior de cursos desta universidade.

Este volume maior de ingresso a partir de 2006 deu-se em função do fortalecimento no acordo de cooperação bilateral na área de educação entre o governo brasileiro e os demais países africanos em vias do desenvolvimento firmado em uma visita que o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, fez a África em 2005. A partir desta época, a Universidade Federal de Campina Grande abriu um número consideravelmente maior de

vagas para o Ministério da Educação (MEC), destinadas a estudantes da África e da América Latina vinculados ao programa.

Quadro 8 - Estudantes africanos por país de origem e por curso/UFCG – 2002/2012

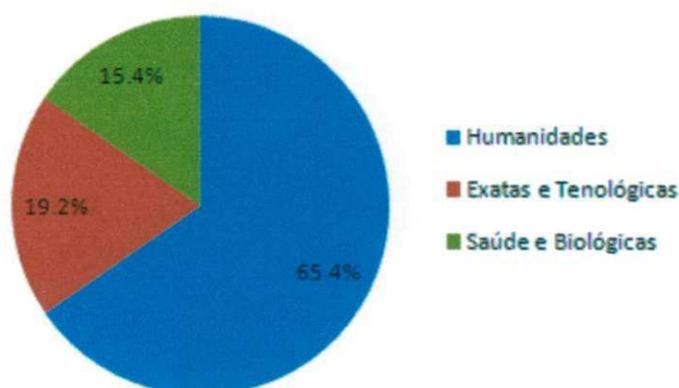
Curso País	Angola	Cabo Verde	Camarões	Congo	Guiné-Bissau	São Tomé e Príncipe	TOTAL
Ciências Contábeis		01			01		02
Ciências Econômicas		02			02	01	05
Ciências Sociais					03		03
Direito		02			02		04
Engenharia da Biotecnologia		02					02
Engenharia de Civil				01			01
Ciências de Computação				01	01		02
Engenharia Mecânica		01					01
Engenharia de Petróleo	01						01
Letras			01		03		04
Medicina	01			01		01	03
Meteorologia		01					01
TOTAL	02	09	01	03	12	2	29

Fonte: UFCG/PRE – Pró – Reitoria de Ensino

Do total de estudantes africanos participantes do Programa Estudantes-Convênio de Graduação na Universidade Federal de Campina Grande, o país com a maior representação é a Guiné-Bissau, com um total de 12 estudantes, distribuídos em seis diferentes cursos de graduação. A seguir, vem Cabo Verde com 09 estudantes em seis cursos; República Democrática do Congo com 03 estudantes em três diferentes cursos; Angola e São Tomé e Príncipe com dois estudantes e por último, a República de Camarões com apenas 01 representante. Vale apenas ressaltar que a República de Camarões teve sua primeira entrada de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G somente em 2012 devido ao fortalecimento da cooperação bilateral entre o governo brasileiro os demais países africanos de língua oficial francesa e inglesa. Este acordo teve seu início a partir de 2006, com o então governo do

Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em uma das suas visitas feitas a África Ressalta-se que com exceção da República de Camarões e da República Democrática de Congo, todos os demais países são membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa CPLP.

Gráfico 1 - Distribuição de Estudantes Africanos por Área do conhecimento/UFCG – 2002/2012



Fonte: UFCG/PRE – Pró – Reitoria de Ensino

Observa-se na UFCG, uma maior preferência por certos cursos e áreas de conhecimento entre os estudantes africanos, conforme já mencionado anteriormente. Há uma maior concentração de estudantes nos cursos de graduação da área de humanas, que contabiliza 65,4% do ingresso de estudantes PEC-G nesta universidade. A área de exatas vem em segundo lugar, com 19,2% dos alunos ingressantes, seguida de perto pela área de Saúde, com 15,4% (FIGURA 01). Ressalte-se que em alguns países da África, diferentemente do Brasil, o Ensino Médio já é orientado para as diferentes áreas de conhecimento. Na Guiné Bissau, por exemplo, os estudantes têm que optar entre cinco grupos que representam distintas ênfases acadêmicas. O terceiro grupo, que é aquele com maior número de estudantes, oferece uma formação mais orientada para as humanidades. Essa característica pode explicar, em parte, a preferência por esta área no Brasil. Outro fator de explicação pode ser a especificidade do mercado de trabalho nestes países. Diferentemente do Brasil, por exemplo, a carreira de medicina na Guiné Bissau não é das mais atraentes, em virtude dos baixos salários pagos aos médicos no país.

Devido ao aumento da presença de estudantes africanos na UFCG, foi organizado em 2009, no campus de Souza, um evento intitulado “Semana Cultural Brasil-África” com a finalidade de explicar o objetivo do PEC-G e fazer a divulgação da cultura africana, sua

história, geografia, economia, gastronomia, assim como realização de oficinas de penteados, desfiles de roupas típicas, apresentações de danças, etc. O evento foi interessante na medida em que trouxe informações sobre o continente africano e também permitiu que as dúvidas de alguns brasileiros fossem sanadas, principalmente sobre “como é a convivência na África”, a vida dos africanos num continente considerado como pólo da pobreza e da miséria.

3.3 Estudantes africanos na UFPB

A UFPB – Universidade Federal da Paraíba – é a instituição pública de acolhida de estudantes vindo da África para estudar em nível de graduação em diferentes cursos. Contudo, antes de apresentá-los, cabe apresentar a instituição por alguns dos seus números e dizer do seu processo de acolhida de estudantes africanos vinculados ao Programa de Estudantes-Convênio – PEC-G e dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa).

O intercâmbio entre a UFPB e países africanos foi oficialmente iniciado a partir da década de 1980, na qual chegaram os primeiros contingentes de estudantes oriundos de vários países africanos, especialmente, os da língua portuguesa para realização do curso superior no Brasil. Portanto, de acordo com os dados fornecidos pela Coordenação de Programas de Monitorias e Estágios vinculados à Pro-reitoria de graduação da Universidade Federal da Paraíba (órgão responsável pelos convênios estudantis e o programa PEC-G), a partir de fevereiro de 2002 e fevereiro de 2012, a UFPB recebeu um contingente de setenta (70) estudantes africanos. Deste total, trinta e sete (37) já se formaram e quatros (04) foram desligados devidos às reprovações. Atualmente, a UFPB conta com um total de vinte e nove (29) estudantes distribuídos em vários cursos de graduação.

Quadro 9 - Alunos por curso, por ano de ingresso /UFPB – 2002/1012

Ano Curso	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Administração				02	02		03	02		03	02	14
Agronomia	01											01
Arquitetura									01			01
Ciências Biológicas					01			01				02
Ciências Contábeis			01						02			03
Ciências Sociais		01		01	01			01				04
Ciência da Computação					01			01			01	03
Economia	01	01	01	04	02		01		01			11
Engenharia Ambiental											01	01
Engenharia Civil				01			02					03
Engenharia Mecânica			01	01	01							03
Fisioterapia			01		01			01			02	05
Letras									02			02
Medicina				01	01					02		04
Nutrição					01							01
Odontologia	01		01		01		01	01	02			07
Serviço Social			01		01	02						04
Turismo			01									01
TOTAL	03	02	07	10	13	02	06	07	08	05	06	70

Fonte: UFPB/PRAPE – Pró – Reitoria de Assistência e Promoção aos Estudantes

Como foi possível observar acima (Tabela 5), entre 2002 e 2003, ingressaram na Universidade Federal da Paraíba apenas cinco (05) estudantes africanos. Posteriormente, a partir dos anos 2004, 2005 e 2006, o número de ingresso dos estudantes nesta instituição vem crescendo significativamente, com um total de 30 estudantes, o que representa quase 50% do total de estudantes que já passaram nesta Instituição de Ensino Superior. No entanto, o ano de 2007 houve apenas duas entradas, isso deve à política de controle de saída dos estudantes implementado pelos governos de diferentes países africanos com o objetivo de tentar valorizar mais as Instituições de Ensino Superior do próprio país, que posteriormente se viu o seu fracasso devido à falta de qualificação de professores de nível superior.

Quadro 10 - Estudantes africanos por país de origem e por curso/UFPB – 2002/2012

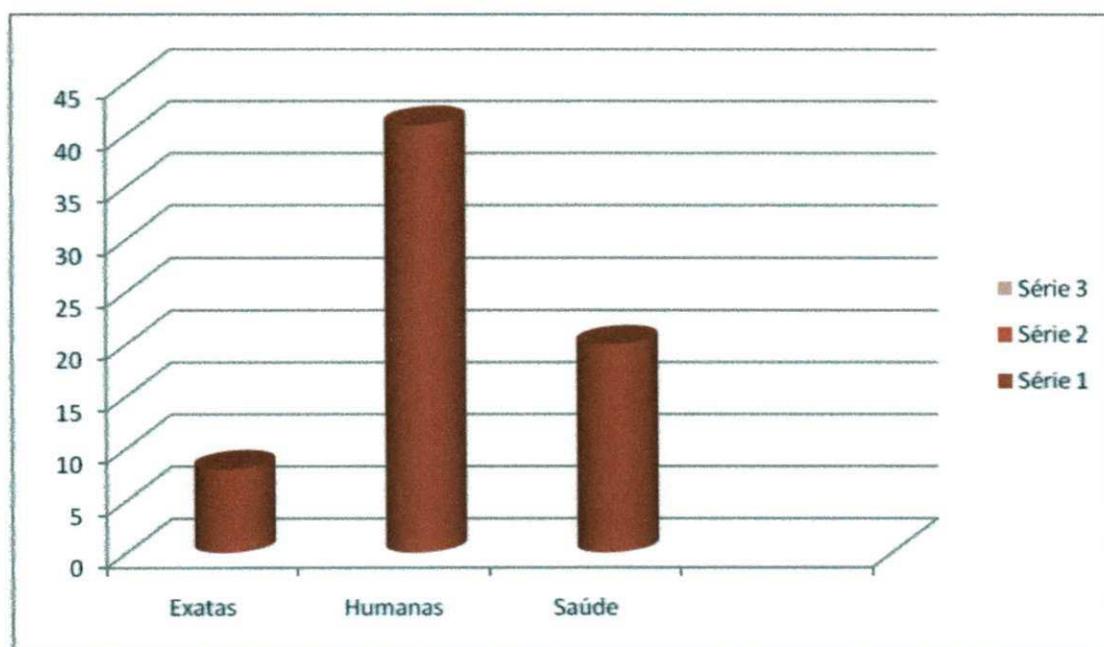
Curso País	Angola	Cabo Verde	Congo	Guiné-Bissau	São Tomé e Príncipe	TOTAL
Administração	01	07	03	02	01	14
Agronomia				01		01
Arquitetura			01			01
Ciências Biológicas		02	01			03
Ciências Contábeis			01	01	01	03
Ciências Sociais			01	03		04
Ciência da Computação		02				02
Economia		06	01	05		12
Engenharia Ambiental		01				01
Engenharia Civil		02			01	03
Engenharia Mecânica		02		01		03
Fisioterapia		05				05
Letras				02		02
Medicina	01	01		02		04
Nutrição					01	01
Odontologia		02	02	04		08
Serviço Social		03		01		04
Turismo		01				01
TOTAL	02	32	10	22	04	70

Fonte: UFPB/PRAPE – Pró – Reitoria de Assistência e Promoção aos Estudantes

Como pode ser observado nesta tabela que mostra a relação de estudantes africanos ingressado na UFPB por país de origem e por curso a partir do ano 2002 e 2012, ao contrário da UFCG, na Universidade Federal da Paraíba o país com a maior representação é o Cabo Verde com 32 estudantes distribuídos em treze (13) diferentes cursos de graduação. Depois, aparece Guiné-Bissau com 22 estudantes em dez cursos diferentes; seguido pela República Democrática do Congo com dez estudantes em sete cursos de graduação. Vale lembrar que, em comparação com a Universidade Federal de Campina Grande, a entrada dos contingentes da República Democrática do Congo na UFPB apresenta um número consideravelmente duas vezes maior em relação à UFCG. Outro dado curioso que chamou atenção na tabela, diz respeito a Angola e São Tomé e Príncipe que mesmo sendo da Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa, aparecem tanto na Universidade Federal de Campina (04) quanto

na Universidade Federal da Paraíba com número (06) relativamente pequeno em relação aos outros países também de língua portuguesa, como é o caso de Cabo Verde e Guiné-Bissau. Também chama atenção o caso de Moçambique, mesmo sendo membros dos PALOP não apareceu em nenhuma das entradas nessas duas Instituições de Ensino Superior vinculados ao programa.

Gráfico 2 - Distribuição de estudantes africanos por área de conhecimento/ UFPB – 2002/2012



Fonte: UFPB/PRAPE – Pró – Reitoria de Assistência e Promoção aos Estudantes

De acordo com o gráfico (2) acima, foi possível observar que, tanto na Universidade Federal da Paraíba assim como na Universidade Federal de Campina Grande (Figura 01) há uma maior preferência por certos cursos e áreas de conhecimento entre os estudantes africanos, conforme já mencionado anteriormente. Há uma maior concentração de estudantes nos cursos de graduação da área de humanas que aparece com mais de sessenta e cinco por cento (65%) de estudantes inscritos nessa área de conhecimento. Em seguida, aparece a área de saúde com um pouco mais 15% de estudantes e exatas em última. Por outro lado, a fraca percentual de estudantes na área de saúde pode estar ligada a poucas vagas oferecidas pelas instituições de ensino superior brasileira nesta área e como já mencionado, na Guiné-Bissau, em particular, a carreira de medicina não é das mais atraentes, em virtude dos baixos salários pagos aos médicos no país.

3.4 O caso de estudantes africanos na UFPE

A Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, assim como as outras Instituições de Ensino Superior (UFCG e UFPB), está vinculada ao programa de estudantes convênio de graduação – PEC-G que recebe estudantes de diferentes países da África e da América Latina para a realização do curso superior no Brasil, em nível de graduação e pós-graduação. Portanto, com o processo da independência dos países africanos da colonização européia que durou séculos, a partir do final da década de 1960 e início da década de 1970, houve a necessidade urgente para formação de quadros de nível superior com vista a contribuir posteriormente no desenvolvimento socioeconômico dos seus países.

Assim, com o objetivo de suprir tais necessidades, a Universidade Federal de Pernambuco começou a receber estudantes africanos no final da década de 1970 e o início de 1980.

Quadro 11- Estudantes africanos por país de origem e por curso/UFPE – 2002/2012

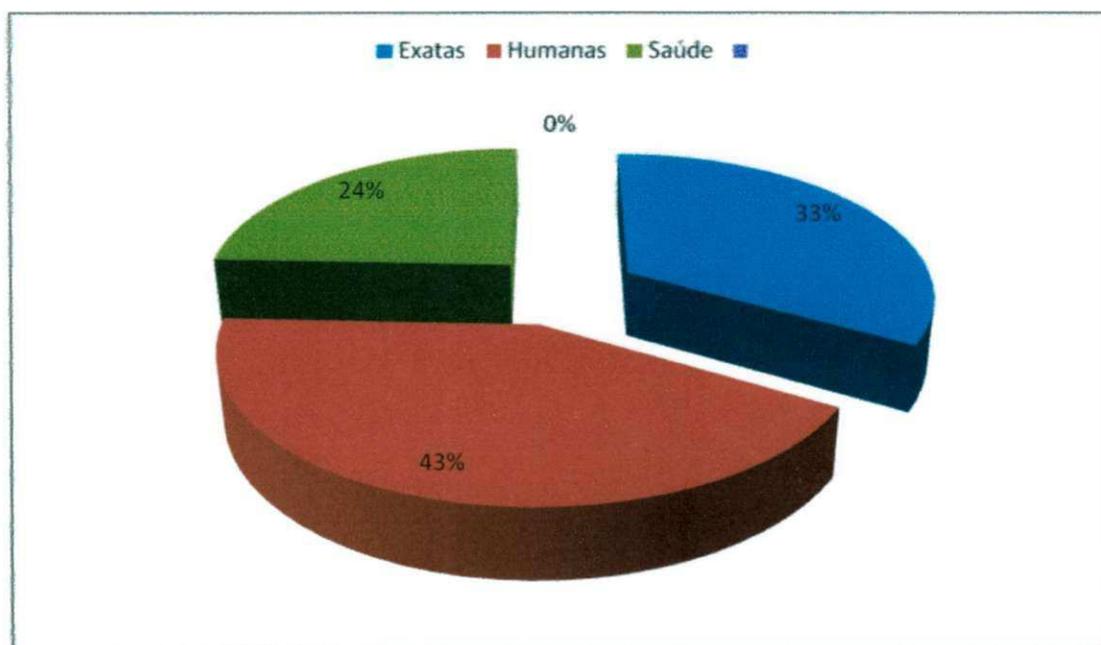
Ano	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Angola		01	01	02			04	05	04	01		18
Benim								01	01	01		03
Cabo Verde	02	01	02	04	04	07	14	07	12	02	02	57
Guiné-Bissau									01			01
Congo								03	03	02		08
Guiné-Bissau	02	06	01	02		02	08	07	06	04	03	41
Moçambique	02	02	02	01								07
Senegal					01							01
Guiné-Bissau			01									01
Guiné-Bissau	02		03	01								06
TOTAL	08	10	10	10	05	09	26	23	27	10	05	143

Fonte: UFPE/ Departamento de Assuntos Internacionais

Como foi possível observar no quadro 11, do total (143) dos estudantes africanos do Programa Estudantes-Convênio de Graduação que ingressaram na Universidade Federal de Pernambuco, no período estimado entre fevereiro de 2002 e 2012, para realização do curso de graduação, o país com a maior representação, como havia mencionado no parágrafo anterior, é o de Cabo Verde, com um total de cinquenta e sete (57) estudantes; em seguida, Guiné-Bissau com quarenta e um (41); Angola com dezoito (18); Congo com oito (08); Moçambique

com sete (07); São Tomé e Príncipe com seis (06); Benim com três (03) e Nigéria e Camarões com apenas um (01) cada. Portanto, como havia dito em várias ocasiões do texto, a fraca presença dos estudantes dos países de língua francesa e inglesa pode ser explicada no sentido de que, inicialmente, a cooperação educacional entre Brasil e países africanos estava restrita apenas aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOP, só posteriormente, a partir do segundo mandato do ex-presidente da República Federativa do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, esta Cooperação foi ampliado para os demais países de língua francesa e inglesa, visto que, com isso é possível observar na tabela acima, a entrada dos estudantes da República Democrática do Congo e do Benim ao longo dos três (2009, 2010, 2011) anos consecutivos na Universidade Federal de Pernambuco e ainda sem levar em consideração os estudantes que, ao longo desses anos, ingressaram nas demais Instituições de Ensino Superior, as quais não foram abordadas aqui.

Gráfico 3- Estudantes africanos na UFPE por área de conhecimento 2002/2012



Fonte: UFPE/ Departamento de Assuntos Internacionais

O gráfico acima traz a distribuição de estudantes na Universidade Federal de Pernambuco por área de conhecimento. Portanto, como foi possível constatar, tanto na Universidade Federal de Campina; na Universidade Federal da Paraíba, quanto na

Universidade Federal de Pernambuco, os estudantes optaram mais para a área de centro de humanidades que aparece na figura com quarenta e três por cento (43%); em seguida, a área de exatas com trinta e três (33%); e depois a saúde (que em todas as três universidades analisadas mostra um número de entrada relativamente menor em relação às outras áreas), aparece com vinte e quatro (24%). Como havia ressaltado anteriormente, geralmente as universidades públicas e privadas integrantes do Programa de Estudantes-Convênios oferecem poucas vagas na área de saúde o que pode justificar a fraca presença de estudantes africanos nessas áreas.

CAPITULO IV - VIVÊNCIAS ACADÊMICAS E VIVÊNCIAS ENQUANTO MIGRANTES

O processo de inserção dos estudantes africanos nas universidades brasileiras – envolve tanto sua condição de migrante, como sua condição de estudante universitário, de modo que têm que lidar, simultaneamente, com o ingresso em dois novos mundos sociais – é do ponto de vista sociológico, multidimensional. Para se analisar esta inserção foi necessário incluir neste estudo um conjunto diversificado de variáveis, que podemos agregar em quatro eixos de análise: definição de um perfil dos estudantes/ migrantes; formas específicas de vivência universitária; formas específicas de sua vivência como migrante e como negro; e o conjunto das percepções e expectativas em relação à sua experiência acadêmica no Brasil.

Neste capítulo, analisamos os dados produzidos – sobre os quatro eixos temáticos acima mencionados – a partir da realização das entrevistas (10 no total), aplicação de questionários com uma amostra de estudantes africanos matriculados na Universidade Federal de Campina Grande; Universidade Federal da Paraíba e na Universidade Federal de Pernambuco; e observação participante realizadas nos campus I destas três universidades federais. Na impossibilidade de falar das muitas coletividades de estudantes africanos em solo brasileiro, busca-se aqui relatar o modo de perceber, sentir e vivenciar os efeitos do processo migratório sobre aqueles residentes em Campina Grande (PB); João Pessoa (PB) e Recife (PE).

O deslocamento entre a África e Brasil se dá no contexto da busca por melhores condições de vida e também a busca de uma formação e qualificação necessárias à realização de um projeto de vida familiar ou individual. Portanto, a motivação do deslocamento da terra natal destes imigrantes africanos, com fins de estudo, pode ser compreendida a partir de duas variáveis: atravessar o Atlântico com o objetivo de estudar e fazê-lo com a finalidade de migrar para um país mais desenvolvido.

4.1 A aplicação do questionário e perfil da amostra

O processo de elaboração, planejamento e execução da pesquisa é uma arte que exige, além de um adequado método, certa criatividade, disciplina e organização (GOLDEMBERG apud DESIDÉRIO, 2005). Nesse sentido, ao se desenvolver a metodologia desta pesquisa, foi

buscada também a união dessas três virtudes do fazer científico, tanto no planejamento quanto na execução do projeto.

Segundo Babbie (*apud* Desidério, 2005) haveria duas razões específicas justificáveis e, por sua vez, válidas para todas as pesquisas, sejam elas científicas ou não, na realização do desenho da amostra, que são tempo e custo. Neste sentido que se justifica o método usado para selecionar a população da amostragem, considerando o universo das três Instituições de Ensino Superior (UFCG, UFPB e UFPE) no Nordeste com programas voltados para recepção de estudantes africanos.

Portanto, a pesquisa que se inscreve dentro de uma metodologia qualitativa e quantitativa, utilizando-se como instrumento as entrevistas e os questionários, limitou-se a um estudo de caso dos estudantes africanos inseridos nas três Instituições de Ensino Superior Pública na região Nordeste do Brasil. Desse modo, as análises feitas a partir das informações obtidas pelo questionário, permitem explicar pelas distribuições empíricas dos valores nas variáveis, como se constitui esta dinâmica migratória, focalizadas nesta amostra específica.

Tabela 1- Sexo dos Estudantes * Universidade dos Estudantes

			Universidade dos Estudantes			Total
			UFCG	UFPB	UFPE	
Sexo dos Estudantes	Feminino	% Sexo dos Estudantes	2 6,1%	7 21,2%	24 72,7%	33 100,0%
	Masculino	% Sexo dos Estudantes	10 20,4%	18 36,7%	21 42,9%	49 100,0%
Total		% Sexo dos Estudantes	12 14,6%	25 30,5%	45 54,9%	82 100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

De um universo de 122 estudantes africanos matriculados nas três Instituições de Ensino Superior (UFCG, UFPB e UFPE) ao final de 2012, foram aplicados 82 questionários com estudantes selecionados em amostragem não aleatória. Foram procurados estudantes africanos da UFCG, UFPB e UFPE até o número de 82, considerando uma distribuição entre alunos do sexo feminino e masculino. Destes contingentes, 12 estudantes (que corresponde 14,6%) são da UFCG, campus de Campina Grande; 25 estudantes (30,5% da amostra) são da

UFPB, campus de João Pessoa e; 45 estudantes (que corresponde 54,9% da amostra) se encontram na UFPE, campus de Recife. Esses dados dizem respeito apenas aos estudantes que se encontram nos campus da capital dos estados dessas universidades. Como foi possível observar na tabela acima, só a UFPE, campus de Recife, recebe mais da metade dos estudantes pesquisados, isso se deve ao tamanho da cidade e uma diversidade consideravelmente maior de variedades de cursos oferecidos e das quantidades de números de vagas que a universidade (UFPE) disponibiliza todos os anos ao Programa Estudantes-Convênios de Graduação. A cidade de Recife, além de ser uma metrópole, é uma das cidades mais antigas do Brasil. Ela aparece como a cidade mais conhecida a nível internacional e é, entre as cidades escolhidas para realização da pesquisa, a que tem maior procura pelos estudantes africanos para realização dos seus estudos. Entre esses estudantes, (59,8%) são do sexo masculino e (40,2%) do sexo feminino.

Tabela 2 - Sexo dos Estudantes * Faixa Etária dos Estudantes

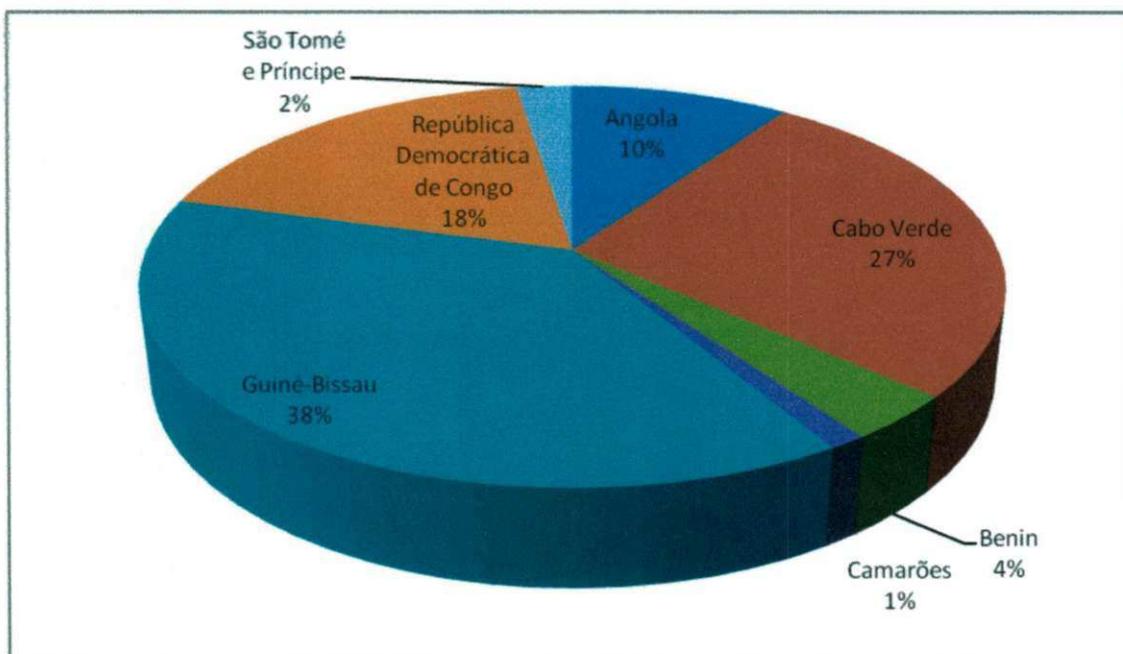
	Faixa Etária dos Estudantes			Total
	De 19 a 22 anos	Entre 22 e 24 anos	Acima de 24 anos	
Feminino % Sexo dos Estudantes	12 36,4%	13 39,4%	8 24,2%	33 100,0%
Masculino % Sexo dos Estudantes	13 26,5%	16 32,7%	20 40,8%	49 100,0%
Total % Sexo dos Estudantes	25 30,5%	29 35,4%	28 34,1%	82 100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa

A idade dos estudantes varia entre 19 (o mais novo) e 29 (o mais velho). Entre os pesquisados do sexo feminino, 12 se encontram na faixa etária de 19 a 22 anos; 13 estudantes na faixa etária de 22 a 24 anos e os restantes acima de 24 anos. Por outro lado, para o sexo masculino, 13 estudantes se encontram na faixa etária de 19 a 22 anos; 16 entre 22 a 24 anos e, por último, 20 estudantes se encontram acima dos 24 anos. Portanto, como foi possível observar na tabela, os estudantes que se encontram na faixa etária de 19 a 22 representam (30,5%); de 22 a 24 (35,4%) e, acima de 24 anos representam (34,1%). De acordo com o

regulamento estabelecido neste acordo de Cooperação Educacional, só pode candidatar ao PEC-G candidatos com idade a partir dos 18 e até 25 anos de idade. Portanto, em nossa amostra, 65,9% dos estudantes africanos pesquisados estão na faixa etária de 19 a 24 anos e; 41% estão entre os 24 anos a 29 anos de idade. No entanto, esta situação encontrada entre estudantes africanos é igualmente motivada pela carência de Instituições de Ensino Superior bem como pelas poucas oportunidades oferecidas de estudos no exterior após a conclusão do segundo. Por exemplo, no meu caso, após ter concluído o Ensino Médio, passei quatro anos para entrar num curso de ensino superior, razão pela qual não existia universidade no país e que só posteriormente no final do ano 2003 foi criada a primeira universidade no país que passou a funcionar a partir da primeira de metade de 2004.

Gráfico 4 - Estudantes africanos por país de origem (amostra UFCG, UFPB e UFPE)

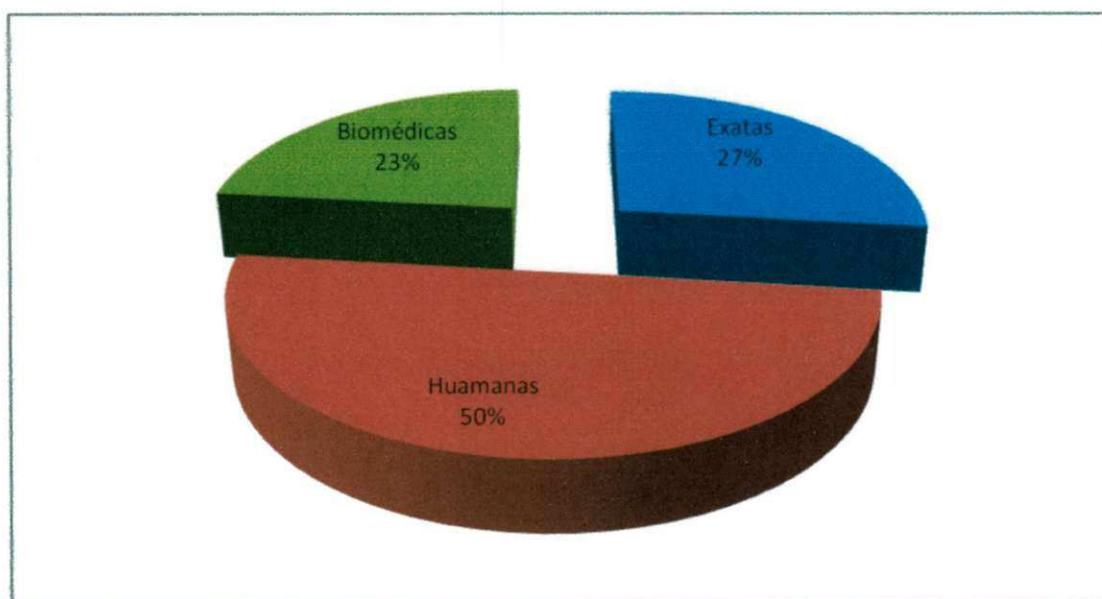


Fonte: Dados da Pesquisa

No gráfico acima, podemos observar que, nessas três universidades, dentre os estudantes africanos de diferente país de origem que chegaram ao Brasil, no quadro de Programas de Estudantes-Convênio de Graduação para realização do curso superior no Brasil, os guineenses formaram o maior grupo nacional na amostra que aplicamos (38%); seguidos pelos estudantes cabo-verdianos com 27%; depois estudantes da República Democrática do Congo com 18%; Angola com 10%; Benin com 4% e; por último, São Tomé e Príncipe e Camarões contabilizaram 3%, sendo que 2% pertencem ao São Tomé e Príncipe e 1% ao

Camarões. A baixa porcentagem em relação ao Benin e Camarões, com exceção de Congo, pode estar relacionada com as dificuldades de adaptação imediata ao que estudantes de língua oficial francesa e inglesa enfrentam a quando chegam a solo brasileiro, uma vez que, inicialmente o domínio fluente da língua portuguesa é uma condição fundamental para garantia da sua permanência no país. Mas, um fato curioso é que, nos últimos cinco anos, houve uma entrada muito forte dos estudantes da República Democrática do Congo no Brasil para realização do curso superior nas universidades brasileiras, fato que, anteriormente, era quase inexistente. Podemos associar esse fator ao fortalecimento de acordos bilaterais firmado pelo governo de Luis Inácio Lula da Silva a partir do seu segundo mandato com os países africanos de língua francesa e inglesa em vias de desenvolvimento. Por outro lado, é possível verificar também, a uma presença maior dos estudantes de Guiné-Bissau e de Cabo Verde, devido ao acordo mais forte de cooperação educacional que Brasil mantém com os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP.

Gráfico 5 - Estudantes africanos por áreas de conhecimento (amostra UFCG, UFPB e UFPE)



Fonte: Dados da Pesquisa

Quanto à área e curso dos estudantes africanos pesquisados, as observações revelam que comparativamente aos registros das Instituições, esse grupo também segue as tendências mais gerais de áreas de cursos preferenciais dos estudantes africanos com umas menores representatividades na de área ciências biomédicas e uma superioridade na área de ciências

humanas. Desse modo, as informações obtidas com os questionários revelam um percentual elevado na área de humanas que representa um total de 50% dos estudantes pesquisados; a área de exatas com 27% dos estudantes e; por último, a área biomédica com apenas 23%. E, no que se refere à área preferencial por país de origem, observa-se à maior presença de estudantes guineenses e cabo-verdianos na área de humanas em relação às outras áreas de conhecimento (exatas e biomédicas). Observa-se também, pelas informações trazidas dos estudantes africanos nas Instituições de Ensino Superior no Brasil, que há uma preferência por determinados cursos e áreas, razão pela qual, por intermédio do Ministério da Educação do Brasil, a partir de 2007 houve restrições de vagas em certos cursos de humanas, principalmente nos cursos de Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Contábeis, Administração, entre outras, passando a oferecer mais vagas para os cursos de Letras, Biblioteconomia e os cursos das áreas de exatas. Outro fator que pode ser destacado como fundamental no processo seletivo em termos das preferências nos cursos, principalmente na área de Saúde, consiste de que as universidades brasileiras, geralmente costumam oferecer poucas vagas para o Programa nessa área, visto que o curso de medicina, no Brasil se encontra entre os mais disputados do país.

Tabela 3 - Formação Educacional dos Estudantes Antes da Universidade

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual cumulativo
Exclusivamente em Escola Pública	40	48,8	48,8	48,8
Exclusivamente em Escola Privada	25	30,5	30,5	79,3
A Maior Parte em Escola Pública	8	9,8	9,8	89,0
A Maior Parte em Escola Privada	9	11,0	11,0	100,0
Total	82	100,0	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa

Outro quesito importante do questionário levantou informações sobre a formação educacional destes estudantes antes de ingressarem na universidade. Neste caso, quando se analisa a origem de formação educacional secundário destes estudantes, surgiu a oportunidade de identificar as trajetórias escolares e tipo de escolas frequentadas desde escola primária até o ensino médio (equivalente ao secundário de acordo com o país de origem de cada estudante) destes estudantes e observou-se que, dentre os que responderam o questionário 48,8% haviam frequentado exclusivamente a escola pública; 30,5% frequentaram exclusivamente a escola privada; 9,8% afirmaram terem frequentado a maior parte dos estudos nas escolas públicas e; 11% afirmaram terem frequentado a maior parte em escola privada. É importante demonstrar que esses dados variam de país para país, de modo que foi possível observar nos questionários respondidos que a maioria dos estudantes de Cabo Verde (95,5%) afirmam ter frequentado a escola pública e apenas 4,5% ,que corresponde a uma pessoa afirma ter frequentado a escola privada. Ao contrario dos estudantes de Cabo Verde encontram-se os estudantes da República Democrática de Congo com 53,3% dos estudantes afirmaram ter frequentado exclusivamente a escola privada e 26% afirmam ter frequentado exclusivamente a escola pública; em seguida, entre os estudantes de Guiné-Bissau foi possível observar um equilíbrio entre as escolas públicas e privadas, visto que 35,5% dos estudantes pesquisados afirmam ter frequentado exclusivamente a escola pública; 38,7% estudaram exclusivamente na escola privada; 9,7% frequentou a maior a parte em escola pública e; 16,1% frequentou a maior parte em escola privada. Entre os angolanos também é possível verificar um equilíbrio razoável entre os estudantes, sendo que 25% frequentou exclusivamente a escola pública, depois 37,5% frequentou exclusivamente a escola privada e 37,5% frequentou a maior parte em escola pública. Entre Benin, Camarões e São Tomé e Príncipe que contam com apenas 4% dos questionários respondidos, apenas São Tomé e Príncipe e Camarões apresentam dois estudantes que afirmaram ter frequentado exclusivamente a escola pública e Benim apenas a escola privada. Por exemplo, durante a entrevista com dois estudantes de Cabo Verde da Universidade Federal de Pernambuco, Alberto da Silva e Vânia dos Santos, ao perguntados sobre suas trajetórias estudantis em Cabo Verde desde infância até o ensino médio, ambos afirmaram que em Cabo Verde é muito difícil encontrar crianças e adolescentes fora das escolas públicas de modo que a escola privada é muito desvalorizada.

De acordo com o relatório à conferência Rio mais vinte, a educação foi e continua sendo, cada vez mais, um fator de progresso para Cabo Verde, tendo sido reafirmado sempre pelos diferentes governos, que o principal recurso de Cabo Verde, são os seus recursos humanos, daí a atenção que, ao longo dos tempos, os poderes públicos têm dispensados ao setor. A nível institucional

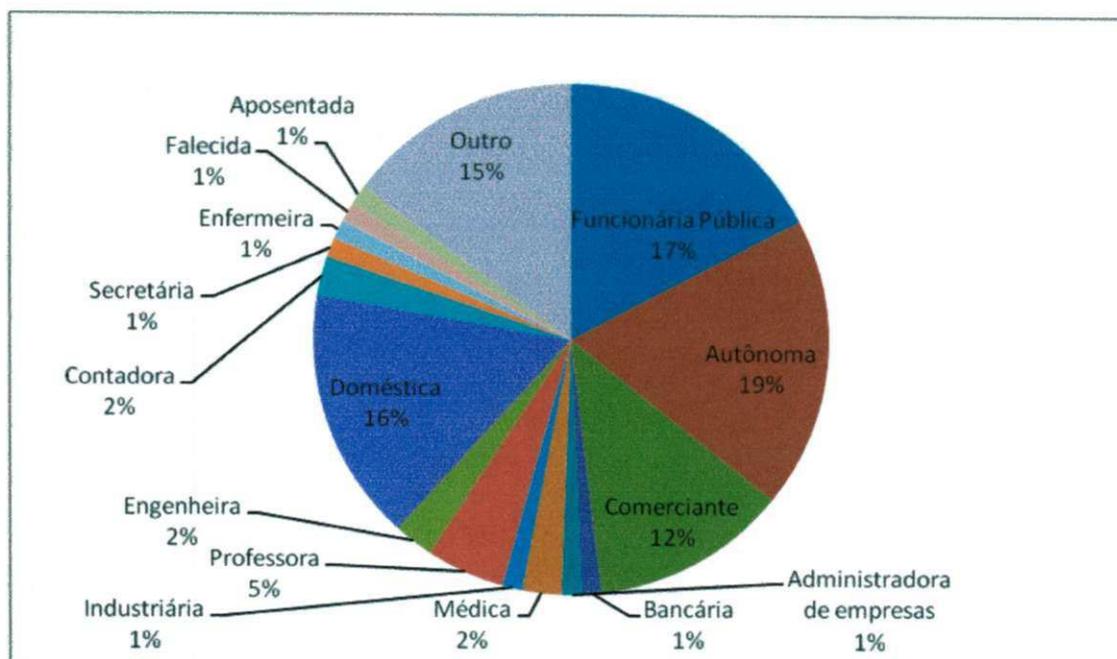
forma conseguidos avanços no ensino básico (e secundário) com o alagamento da reforma do sistema do ensino ao letivo de 1995/96 e a introdução de ensino obrigatório de seis anos e a expansão da escolaridade básica para 8 tal como estipulado na nova Lei de bases do Sistema Educativo. De acordo com os dados do CENSO 2010, os números de cabo-verdianos portadores de qualificação média ou superior entendida como curso de nível médio, bacharelado, licenciatura, mestrado ou doutorado, cresceu exponencialmente, na última década, tendo verificado um aumento da ordem de 209% (CABO VERDE, 2012, p. 18-19).

Enquanto que, fazendo uma comparação em relação ao depoimento de um estudante da República Democrática de Congo da Universidade Federal da Paraíba, Jean Pierre Bonanga, a maior parte da população daquele país frequentou e ainda frequenta as escolas privadas que podem ser divididas entre escolas privadas e escolas missionárias mantidas pelos padres jesuítas que abre as vagas para as camadas mais pobres da população.

Outro fator importante a ressaltar, que não consta no questionário, mas que foi levantado durante várias conversas informais, com estudantes africanos, refere-se a não participação em cursos profissionalizantes pós-secundários. Apenas três dos entrevistados afirmaram ter iniciado algum curso (contabilidade, economia e técnico de enfermagem) e duas pessoas haviam ter feito dois cursos antes de chegarem ao Brasil (jornalismo e biologia). Entretanto, o Brasil, como parceiro de cooperação, desde 2000, implementou e estruturou alguns centros de formação profissional e promoção social em alguns países da África, nomeadamente, Angola, Guiné-Bissau, Moçambique, entre outros, contando com apoio técnico-profissionalizante do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), na formação e inserção de jovens africanos no mercado de trabalho (DESIDÉRIO, 2005).

Quanto às informações a respeito da ocupação do pai destes estudantes pesquisados, ocorre certa disparidade: um intervalo relativamente maior dos pais que são considerados funcionários públicos em relação a outras ocupações. Quando se perguntou sobre ocupação do pai, a maior parte dos respondentes (29,3%) afirmou que os seus pais são funcionários públicos; 9,8% são autônomos e 32,9% afirmaram que os pais possuem outras profissões, como: engenheiro, professor, comerciante, advogado, administrador de empresas, etc. 2,4% afirmam terem pais já aposentado, por último 26,6% dos estudantes não responderam a esta questão que, em minha opinião, merece uma atenção especial, levando em consideração a experiência própria como membro deste grupo pesquisado. Algumas pessoas que têm pais com nível de escolaridade muito baixo ou sem formação evitam sempre comentar a respeito disso, por motivos desconhecidos.

Gráfico 6 - Ocupação das mães dos estudantes pesquisados (Amostra UFCG, UFPB e UFPB)



Fonte: Dados da Pesquisa

Quanto à ocupação da mãe, foi possível constatar que, entre os estudantes pesquisados, 19% afirmaram que as mães são autônomas quanto as suas ocupações; 17% afirmaram terem mães funcionárias públicas; 16% são domésticas; 12% afirmaram terem mães comerciantes e, as restantes ocupações das mães dos estudantes pesquisados contabilizam 18% e, 15% dos estudantes não responderam a esta questão. Quando examinados conjuntamente os dados levantados para a ocupação do pai e da mãe¹¹ emerge um quadro de estudantes que têm suas origens basicamente no funcionalismo público (ainda que não tenhamos levantado informações sobre as atividades que desempenham no serviço público) e entre profissionais liberais. Mesmo sem termos levantado diretamente dados sobre a renda familiar na África, é possível afirmar que, em sua maioria, esses estudantes são egressos das classes médias de seus países de origem. Por exemplo, durante a entrevista com três estudantes de africanos de países diferentes (Guiné-Bissau, Cabo Verde e Angola) nas diferentes universidades pesquisadas, ao questionados sobre a ocupação socioeconômica deles

¹¹ Durante a coleta dos dados, chamaram atenção as profissões dos pais e das mães destes estudantes africanos, na medida em que observei um intervalo relativamente maior da profissão das mães em relação à dos pais. Isso mostra que as mulheres nos países africanos estão ganhando cada vez mais espaços a direção dos seus países, a exemplo de Johnson Sirleia, que em 2005 se tornou a primeira mulher eleita democraticamente em um país africano (Liberia). Esta conquista demonstra uma luz no fundo do túnel e reflete também a luta feminista de acessibilidade da mulher africana a cargos que noutros tempos eram ocupados apenas por homens.

e de suas famílias no país de origem em termos de classe social, todos afirmaram que nos seus respectivos países é difícil observar, ou seja, perceber a divisão da sociedade em classes, mesmo porque, quase toda população se encontra no mesmo estrato, isto é, classe média. De acordo com a fala de Alberto da Silva:

Em Cabo Verde é difícil perceber a divisão da sociedade em classes, até porque a maioria das pessoas se encontram no mesmo nível, frequentam as mesmas escolas, as mesmas discotecas (boates); os mesmos bares. Eu, por exemplo, no meu bairro, a convivência é tranquila, na base de harmonia e respeito. Por isso, fica difícil você perceber, não vou dizer que não têm ricos e pobres, mas lá isso não importa.

Portanto, esses depoimentos nos levaram a pensar que em alguns países da África, principalmente destes estudantes vinculados ao Programa Estudantes-Convênios de Graduação, a maioria se encontra na posição de classe média visto que, um dos requisitos para participação no Programa consiste na comprovação da renda per capita familiar com o objetivo de mostrar que a família do estudante conveniado possui as mínimas condições necessárias para manterem seus filhos a estudar no Brasil. Por outro lado, é preciso pensar sobre estas afirmações visto que, Cabo Verde é um dos países do terceiro mundo que se encontra em vias do desenvolvimento, mas que se depara também com alguns problemas socioeducacionais no país. Exemplo disso é o caso de Guiné-Bissau, país que apresenta uma sociedade aparentemente homogênea em termos de estilos de vida e da sociabilidade em que as pessoas de diferentes classes sociais frequentam os mesmo lugares de diversão (como boates), as mesmas escolas, mesmo assim, não deixa de existir a divisão da sociedade em diferentes estratos.

4.2. Vivências e convivências antes e depois de chegar ao Brasil

Um dos temas abordados no questionário foi quanto às vivências e convivências destes estudantes africanos antes e depois de chegarem ao Brasil. Como, por exemplo, a partir das primeiras decisões de migrar e estudar no Brasil, sair do seu país, da sua realidade para vivenciar outra realidade, outra cultura, diferente da sua, conhecer outras pessoas e fazer novas amizades dentro de cenário totalmente diferente de onde nasceu e conviveu durante muitos anos com sua família e seus amigos.

Pela minha experiência como estudante africano conveniado, procuro demonstrar as trajetórias e dificuldades que estudantes africanos encontram quando da chegada ao Brasil. Primeiramente, um estudante conveniado logo na sua chegada ao Brasil, na cidade na qual vai estudar, se depara com uma primeira experiência que permite uma negociação entre origem e

destino da migração: normalmente ele encontra acolhido dentro de uma comunidade de estudantes africanos residentes no Brasil antes de ingressar na universidade. Esta vivência com a comunidade africana contribui de forma significativa na adaptação deste estudante dentro da comunidade universitária. Portanto, a pessoa que o acolhe nos primeiros momentos sente-se responsável em lhe ajudar nos primeiros acompanhamentos para resolução de alguns problemas iniciais, como o cadastramento e entrega de algumas documentações junto à universidade e, também, apresentação e cadastramento do Registro Nacional do Estrangeiro (RNE) no Departamento de Polícia Federal na sua cidade ou município.

De acordo com a primeira experiência dentro da comunidade africana, alguns destes estudantes podem inclusive desistir do curso sem ter iniciado uma vida acadêmica e, alguns acabam voltando para seus países de origem – como é o caso de uma estudante de Guiné-Bissau que desistiu do curso e voltou para seu o país logo no primeiro período, devido à dificuldade de adaptação ao Brasil – ou seguem para outros países. Entre os estudantes pesquisados, quando se indagou sobre a decisão inicial e final de migrar para estudar no Brasil, mais da metade (56,1%) afirmaram que a iniciativa partiu deles mesmos, mas com o apoio da família; 18% afirmaram que a ideia foi deles de início ao fim; 13,4% disseram que a iniciativa foi da família de início ao fim; 9,8% responderam que a iniciativa partiu da família e somente depois resolveu se interessar, uma vez que estes países apresentam certas carências de universidades e escolas profissionalizantes para a qualificação de mão-de-obra.

Por outro lado, alguns estudantes também informaram ser o custo financeiro de manutenção no Brasil melhor que em relação a outros países. Neste sentido, é possível constatar que esta informação tem um sentido bastante lógico, em se tratando da cooperação, pois o Brasil estabeleceu muitos acordos educativos nos últimos sete anos, incluindo a opção de ajuda financeira através de bolsas de estudos do governo brasileiro, a exemplo de projeto Milton Santos, intitulado Promissas¹², com a finalidade de ajudar os estudantes africanos e

¹²Promissas (Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior) é um projeto do Ministério da Educação brasileira. É destinado à minimização das dificuldades que uma boa parte dos estudantes convênio se depara durante o processo de sua formação. Os critérios para adesão ao programa são: a comprovação da insuficiência financeira do estudante que perpassa desde as questões micro- a família, até as questões macro - o governo. No caso específico da família, o estudante candidato informa através do formulário do Ministério da Educação a renda per capita da família e o valor da remessa (dinheiro) para o estudante ao mês, também o rendimento acadêmico do estudante e o seu engajamento na iniciação científica e atividades de extensão tem um peso considerável. Ainda junto ao processo vai acompanhado o extrato bancário de três meses recentes, isto se justifica como uma forma de comprovação ou não das informações financeiras prestadas pelo estudante. Feito isto, as universidades, através de suas Pró-Reitorias de Graduação ou Ensino, encaminham o processo para o Ministério de Educação para efeito de julgamento, que pode ser deferido ou não, uma vez que o número de bolsas é limitado. O período de duração da bolsa é de um ano, com a possibilidade de renovação ou não, tendo como parâmetro de avaliação o quadro sócio financeiro e acadêmico do estudante. Em caso do pleito da

latino-americanos para a manutenção dos seus estudos durante doze meses renováveis e, também, a ajuda do governo de alguns países africanos, como o caso de Angola, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe que oferece bolsas de estudos para alguns estudantes.

De acordo com questionário, é possível constatar que laços de solidariedade de origem refletem situação de reforço à adaptação e desempenham papel muito importante na interação dos estudantes na sociedade do lugar do destino. Quando se perguntou aos estudantes pesquisados se antes de vir ao Brasil já conheciam alguém que estudava no país, a maior parte deles (63,4%) disseram que sim, apenas 36,6% disseram que não conheciam ninguém que estudava ou morava próximo a cidade onde se encontra. Dos que disseram que já conhecer alguém, a maioria deles responderam que tinham amigos, muitos inclusive com familiares no Brasil. Portanto, essas informações nos mostram redes sociais vinculadas fortemente ao processo de migração destes estudantes para o Brasil.

Tabela 4 - O Motivo Principal na escolha pela Universidade

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual cumulativo
Influência Familiar	6	7,3	7,3	7,3
Qualidade da Universidade	22	26,8	26,8	34,1
Afinidades Econômicas	8	9,8	9,8	43,9
Proximidade com Amigos e / ou Parentes	14	17,1	17,1	61,0
Não Escolhi	32	39,0	39,0	100,0
Total	82	100,0	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa

Quanto ao motivo principal pela escolha da universidade, 39% dos pesquisados afirmaram que não tinham escolhido suas universidades, uma vez que o Ministério da Educação, através do Sesu, órgão responsável pela seleção dos estudantes e a escolha pelas

renovação da bolsa, o estudante terá que fazer todo percurso do primeiro pedido. Vale ainda ressaltar que só tem direito de candidatura a esta bolsa o estudante que estiver cursando no mínimo o segundo período.

universidades atribui duas opções para os candidatos ao curso sendo que, existe a terceira opção, em caso do candidato não conseguir vagas nas duas universidades escolhidos e que, se o referido candidato pretende estudar em outra universidade diversa da escolhida pelo MEC. 26,8% afirmaram que o motivo da escolha foi pela qualidade da universidade; 17,1% afirmaram que a proximidade com amigos e parentes foi fundamental na escolha da sua universidade; 9,8% disseram que escolha foi por afinidades econômicas e; 7,3% afirmaram que a influência familiar foi um dos fatores na decisão da escolha pela universidade. Com este resultado, é possível constatar que a qualidade da universidade é um fator que influencia na decisão da escolha de uma cidade e da universidade para estudar como também, o custo de vida. Afinidades econômicas é outro fator que não pode ser descartado, na medida em que as pessoas com a renda não muito alta procuram as cidades com o custo de vida menos elevados com a finalidade de poder conter os seus gastos e por último, há também que levar em consideração a influência familiar, no caso dos estudantes que têm pais ou qualquer membro da família que havia cursado seu ensino universitário no Brasil, que passam suas experiências a esses estudantes através das orientações em termos da escolha das cidades na qual possam ter uma melhor inserção como estudante estrangeiro.

4.3. Quanto a vivência no Brasil como estudantes estrangeiros

Este ponto traz a sequência do processo migratório dos estudantes africanos provenientes dos diferentes países da África após a decisão de migrar, tendo em conta, a experiência deles uma vez inseridos nos espaços do destino (social e institucionalmente). Os dados desses estudantes foram avaliados a partir de algumas variáveis, tais como: interação social destes estudantes dentro da universidade; participação em atividades acadêmicas, como projetos de pesquisa e extensão oferecidas pela universidade; moradia e condição domiciliar, uma vez que essas variáveis influenciam muito na vivência bem como na adaptação da vida do imigrante na condição de estudante.

A maioria dos estudantes (80,5%) afirmou que não participa de nenhum projeto de pesquisa e extensão oferecido pela universidade e somente 19,5% é que participa dos projetos oferecidos pela universidade. Quanto à interação dentro do espaço acadêmico, mais da metade (62%) afirmou que a comunicação (língua) dificultou sua adaptação de modo que ficava difícil os colegas brasileiros compreenderem sempre que falava. Podemos observar que dentro de um processo de adaptação a uma realidade que não é nossa, com idiomas diferentes, costumes e culturas diferentes, a língua é um dos pré-requisitos que podem ajudar assim como

dificultar no processo de adaptação. Partindo de uma realidade em que o indivíduo que se encontra inserido nela e que apresenta certas dificuldades em termos da comunicação pode gerar muito problemas que futuramente serão transformados num estigma. No que se refere à condição domiciliar, foi possível observar que é uma população que em sua maioria (72%), compartilha domicílio com outros estudantes africanos; 8,5% mora com estudantes brasileiros e africanos e; 9,8% mora apenas com estudantes brasileiros; 3,7% não respondeu esta questão. Entre os estudantes que afirmarem ter dividido a moradia com outras pessoas, foi perguntado o número de pessoas por residência: 26,8% afirmaram que mora com uma pessoa; 31,7% mora com duas pessoas; 28% mora com três pessoas; 1,2% mora com quatro pessoas e; 2,4% mora com mais de quatro pessoas. 9,85 do total do pesquisados não responderam esta questão. Dentre os estudantes pesquisados, observa-se que a maioria optou em morar perto da universidade, tendo em vista que os gastos seriam menos com despesas com transporte. Quando verificamos a situação domiciliar destes estudantes, constatamos que a maior parte mora em coletivos, com amigos com quem compartilhe despesas.

Portanto, dentro dessa variável é possível constatar alguns fatores que pode tanto ajudar quanto dificultar na adaptação assim como a convivência entre estudantes. No meu caso, como estudante africano, morei alguns anos apenas com um estudante de outros países. Na maioria das vezes, quando chegava um conterrâneo seu, me sentia excluído das conversas devido ao fato deles se comunicarem apenas no dialeto do país de origem, mas por outro lado, via também que esse era único momento que eles tinham para matar saudades das suas origens, cultura e muitas das vezes, essas atitudes acabam acontecendo comigo também, quando chegavam alguns conterrâneos meus e a comunicação era voltada apenas para o nosso dialeto (crioulo). Um fato semelhante a esse é o depoimento de um estudante de Cabo Verde da Universidade Federal da Paraíba, Carlos Eduardo, ao ser perguntado sobre sua convivência com os colegas na residência onde mora, ele salientou que compartilha apartamento com dois estudantes da República Democrática de Congo e que a convivência entre eles é bem tranquila, sempre na base de respeito. Como mostra:

eu acho que isso é até meio engraçado, porque quando eles falam em Lingala (que é dialeto do país deles) eu assim vejo que eles estão com uma conversa, digamos assim, confidencial que eu não devo escutar e, eu respeito muito isso, mas por outro lado, eles me respeitam muito também, porque quando a gente tá junto eles sempre se comunicam em português pela questão do respeito mesmo, e acho isso muito legal da parte deles. Pra nós africanos, creio que isso também acontece com pessoas de outros continentes ou países, é difícil estar com seu conterrâneo sem conversar no dialeto local do seu país de origem, mesmo como comigo acontece quando chega alguns estudantes do meu país, mas eles saem sempre em vantagens, porque um deles também fala dialeto do meu país

No que se refere à participação na vida acadêmica, no processo de socialização e interação social dos estudantes africanos nas Instituições de Ensino Superior na qual se encontram inseridos, podemos observar que são alunos que não participam de atividades em projetos de pesquisa e extensão, seja pela falta de interesse ou pela falta de oportunidade dentro da universidade na qual se encontram. Entre os que responderam a não participam nestas atividades, alguns estudantes (50%) disseram que nunca tentaram as vagas oferecidas pela universidade; 18,3% disseram que é muito difícil conseguir vagas; 3,7% afirmaram que não podiam participar; 9,8% disseram que existe outro motivo da não participação nos projetos de extensão e 18,3% não responderam esta questão. Entre aqueles que não participam do projeto de extensão por outro motivo, alguns afirmaram que o motivo foi o baixo índice de rendimento acadêmico, uma vez que um dos critérios para participação nos projetos de pesquisa e extensão é o desempenho do aluno, durante o processo seletivo. Por outro lado, destacamos outro fator que contribui de forma significativa na decisão da não participação dos estudantes africanos nas atividades acadêmicas oferecidas pela universidade, que é a bolsa (PROMISAES) no valor de um salário mínimo oferecido pelo Ministério da Educação brasileira para os estudantes conveniados (africanos e latino-americanos) com a finalidade de ajudar na manutenção dos gastos durante os estudos. O valor desta bolsa é maior que os das bolsas oferecidas pelas universidades através da participação em atividades acadêmicas.

Por outro lado, com relação aos que participam destas atividades (19,5%), estavam ou estiveram vinculados a projetos de monitoria (muitos na qualidade de voluntários) e de iniciação científica. Estes estudantes, em sua maioria, dedicam semanalmente mais de oito horas de estudos nestes programas de extensão sendo que, é um dos pré-requisitos para participação nos projetos.

Outro fator importante a ser ressaltado é a inserção nos espaços intra e extra-acadêmico que pode ser considerado como mecanismo de adaptação dos estudantes africanos. No entanto, dos que responderam a esta questão, a maioria (64,6%) afirma que a adaptação no início, principalmente pela comunicação, era difícil, mas aos poucos foram se adaptando; 25,6% disse que a adaptação foi fácil; 4,9% afirma que adaptação foi difícil; 3,7% afirma que ainda não está adaptado e; 1,2% não respondeu esta questão. Portanto, no diz respeito a esta variável, alguns estudantes encontram dificuldades em termos de adaptação, principalmente, os estudantes africanos vindo dos países de língua francesa e inglesa. Entre estudantes que afirmaram ter encontrado facilidades em se adaptar ao Brasil, a maioria são dos países de língua portuguesa.

Em relação aos laços de amizade desses alunos estrangeiros conveniados vinculados ao programa, 35,4% afirmaram que se relacionam prioritariamente com estudantes africanos da mesma região ou origem; 20,7% afirmam que se relaciona da mesma forma com imigrantes em geral; 39% afirmam que se relacionam da mesma forma com os imigrantes e brasileiros; 1,7% afirmam que se relacionam melhor com os brasileiros e; 3,7% não responderam esta questão.

Tabela 5 - Estudantes africanos em relação aos seus colegas do curso, (UFCCG, UFPB e UFPE)

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Totalmente Aceito	34	41,5	41,5	41,5
Parcialmente Aceito	42	51,2	51,2	92,7
Não se Sente Aceito	1	1,2	1,2	93,9
Outro	5	6,1	6,1	100,0
Total	82	100,0	100,0	

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com a tabela acima, quando perguntados sobre sua relação com os alunos do mesmo curso da sua universidade, dos respondentes do questionário 41,5% afirmaram que se sentem totalmente aceito pelos colegas do curso; 51,2% afirmam que sentem parcialmente aceito pelos colegas; 1,2% não se sentem aceito e; 6,1% não responderam a esta questão.

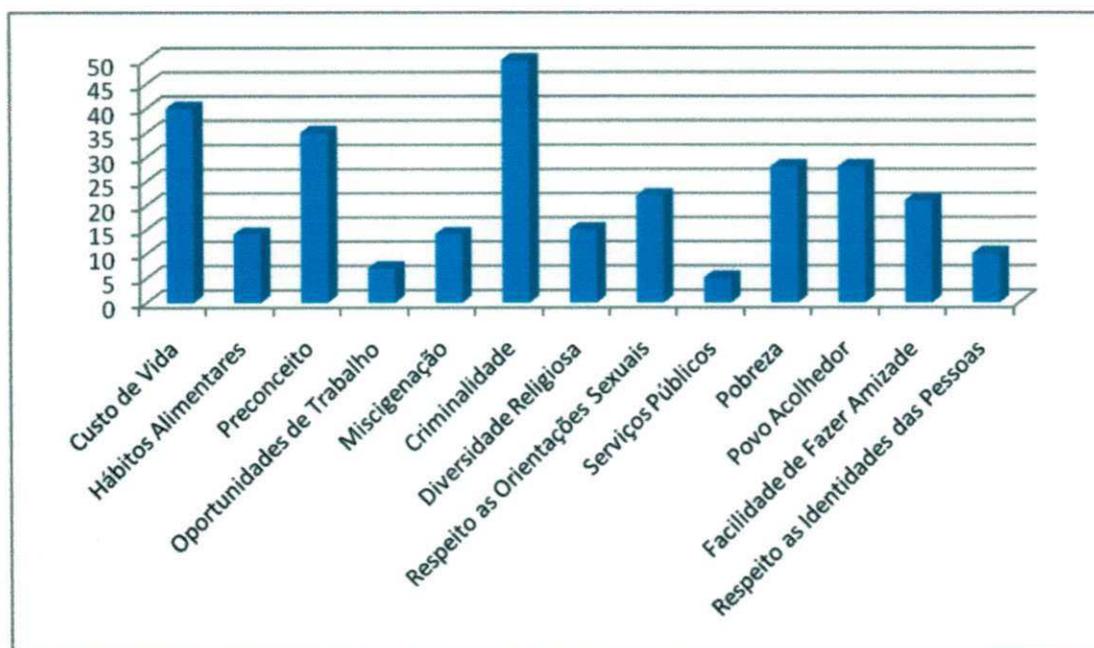
É interessante observar que, ao mesmo tempo em que se sentem dificuldade em estabelecer amizade com brasileiros, os estudantes afirmaram existir uma forte solidariedade entre eles (estudantes africanos). Mas em conversas pessoais mantidas com alguns estudantes africanos há aqueles - mesmo de uma quantidade pequena - que consideram restrita a solidariedade entre os africanos residentes nestas cidades pesquisadas, principalmente, os estudantes da cidade de João Pessoa e de Recife, onde se concentra a maior número de população africana na pesquisa. Portanto, nota-se que se trata de uma comunidade em que a socialização é muito mais endógena que exógena e os vínculos entre os próprios migrantes são reforçados, em que pese sua inserção universitária.

Como foi observado durante a pesquisa e, considerando minha própria experiência como estudante africano na UFCG, os estudantes africanos desta universidade, no campus I, construíram um espaço próprio de socialização. Todos os dias, durante a semana, das 12h30min às 13h30min, se reúnem em frente ao Restaurante Universitário para colocarem a conversa em dia. Eles aproveitam para discutir os problemas enfrentados cotidianamente tanto dentro como fora do recinto acadêmico e, até mesmo os problemas dos seus países de origem, como é o caso da Guiné-Bissau se encontra atualmente com sérios problemas de instabilidade política militar no país.

Além desse aspecto, outro que também pode ser ressaltado, que é a “barreira cultural”, ainda que se trate de uma população de língua portuguesa, os africanos que não dominam bem a língua, ainda no início do curso, procuram sempre se situar dentro da comunidade africana em detrimento do estabelecimento de laços com brasileiros.

As informações acima relatadas permitem desenhar o quadro de um pequeno grupo dos estudantes que se organizam em uma comunidade razoavelmente restrita e que reforçam, constantemente, os vínculos entre si. Vínculo esse que é mantido também com o país de origem.

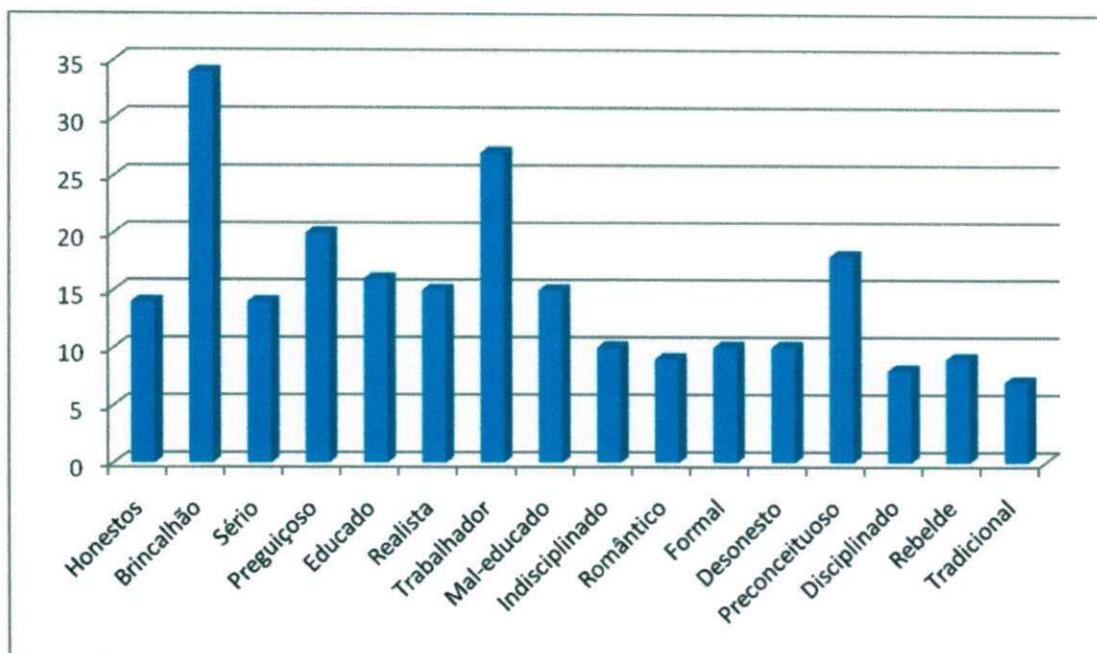
Gráfico 7 - Os aspectos da vida que mais surpreenderam estudantes africanos no Brasil (números absolutos) para estudantes africanos (amostra UFCG, UFPB e UFPE).



Fonte: Dados da Pesquisa

O gráfico acima traz os resultados obtidos através da aplicação do questionário sobre os aspectos da vida no Brasil que mais surpreenderam aos respondentes em sua vivência no país. No entanto, a criminalidade foi o que mais chamou atenção dos estudantes africanos e muitos deles já foram vítimas de assaltos. Alguns sugerem que o crime deve ser combatido com ênfase através da pressão policial e outros argumentam que o comportamento é um fenômeno oriundo principalmente das condições econômicas e sociais adversas que parte considerável da população brasileira está sujeita. Depois da criminalidade veio o custo de vida, alguns afirmam que custo de vida no Brasil é melhor em relação a outros países, e acaba influenciando muito no processo de elaboração do projeto de migrar para estudar no Brasil. Em seguida, o preconceito, fator surpreendente que marcou a vida dos estudantes africanos principalmente na sua condição de negritude, algo que não é muito percebido nos seus países de origem. Primeiro, é que a homogeneidade em termos de raça é evidente; segundo, paira aquela ideia de pertencimento aquela mesma localidade, algo que é um pouco diferente com relação a presença deles na sociedade brasileira. A pobreza e povo acolhedor é uma das variáveis evidente no povo brasileiro, segundo os estudantes pesquisados. Podemos indicar ainda os hábitos alimentares como umas das características que surpreendeu os estudantes africanos no Brasil. Muitos dos estudantes pesquisados disseram ter saudades da comida tradicional do país de origem. A miscigenação também é outro ponto que merece ser destacado nesta pesquisa, visto que, a composição étnica da sociedade brasileira é resultado de uma confluência de pessoas de várias origens: dos povos indígenas, até a chegada dos colonizadores portugueses, escravos negros africanos e de recentes ondas imigratórias de europeus, árabes e japoneses, além de outros povos asiáticos e de países sul americanos.

Gráfico 8 - Os adjetivos que melhor caracterizam os universitários brasileiros (números absolutos) para estudantes africanos (amostra UFCG e UEPB)



Fonte: Dados da Pesquisa

No questionário acima, perguntava-se qual é a percepção dos respondentes (estudantes africanos) sobre os estudantes brasileiros? Dentre os adjetivos expostos no questionário, 34 estudantes respondentes afirmaram que os universitários brasileiros são muitos brincalhões. Com 27 registros aparece em segundo lugar à caracterização destes estudantes como trabalhadores e; em seguida, com 24 registros dos respondentes aparecem aqueles estudantes africanos que consideram os universitários brasileiros como informais, pois, segundo eles, muita das vezes estes não cumprem os horários combinados e não avisam previamente sobre os atrasos ou ausências. Alguns (20 pessoas) afirmam que os estudantes brasileiros são muitos “preguiçosos” (deixam tudo que poderia ser feito na hora para outro dia); outros pontos também que merecem destaques é quanto ao preconceito, alguns (18 pessoas) afirmam que os universitários brasileiros são muito preconceituosos. Podemos destacar também, outros adjetivos como: educado, realista, sério, mal-educado, honesto, entre outros, que chamou atenção dos estudantes africanos. Quanto a estas questões, podemos concluir que estas variáveis podem variar de país para país e de cultura para cultura, dependendo das normas e dos valores culturais, ideológico que cada país possui.

Quanto às despesas de manutenção dos estudos no Brasil, do total da amostra, 37,8% afirmaram que os pais são responsáveis pela sua manutenção no Brasil; 20,7% afirmam que

apenas seu pai é o responsável pelas despesas no Brasil; 8,5% disseram que as mães são responsáveis; 9,7% irmão (a); 7,3% tio (a) e; 15,8% dos pesquisados não responderam esta questão. Com estes resultados é possível verificar pequena parcela do incentivo governamental do país de origem aos estudantes conveniados, ficando a manutenção no Brasil a cargo das próprias famílias e do governo brasileiro, através da concessão de bolsas de permanência. Do total da amostra dos estudantes, 17,1% afirmam ter ajuda financeira do país de origem e os restantes (82,9%) não possui nenhum tipo de ajuda, tanto financeira quanto consular, através das embaixadas do país de origem, apenas ajuda financeira do governo brasileiro (Promisaes).

Tabela 6 - Quanto à assistência ao Aluno estrangeiro Conveniado na opinião dos estudantes (dados da amostra UFCG, UFPB e UFPE)

	Frequência	Percentual	Percentual valido	Percentual Cumulativo
Ruim	15	18,3	18,3	18,3
Regular	40	48,8	48,8	67,1
Boa	11	13,4	13,4	80,5
Ótima	3	3,7	3,7	84,1
Não sei Responder	13	15,9	15,9	100,0
Total	82	100,0	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa

Os estudantes foram questionados também acerca das assistências aos estudantes conveniados dentro das instituições na qual se encontram inseridos. Neste quesito, 48,8% dos estudantes afirmaram que a assistência ao aluno estrangeiro na universidade é regular; 13,4% afirmaram que é boa; 18,3% afirmaram que é ruim; 3,7% afirmam que assistência é ótima e; 15,9% do total dos estudantes pesquisados não responderam esta questão.

4.4. A noção do preconceito racial e social no Brasil

O preconceito pode ser encarado como uma das variáveis que influencia a qualidade da inserção dos estudantes nas universidades, tanto para estudantes africanos quanto para estudantes brasileiros. A sociedade brasileira caracteriza-se por uma pluralidade étnica, sendo esta produto de um processo histórico que inseriu num mesmo cenário três grupos distintos: europeus, índios e negros de origem africana. Esse contato favoreceu o intercuro dessas culturas, levando a construção de um país inegavelmente miscigenado.

Apesar do intercuro cultural descrito acima, esse contanto desencadeou alguns desencontros. As diferenças se acentuaram, levando à formação de uma hierarquia de classes que deixava evidente a distância do prestígio social entre os diferentes grupos. “Segundo Menezes (2002), os índios e, em especial, os negros permaneceram em situação de desigualdade, situando-se na marginalidade e exclusão social”.

Portanto, os estudos da interface do racismo e educação oferecem uma possibilidade de colocar num mesmo cenário a problematização de duas temáticas de inquestionável importância. Ao complementarmos as relações étnicas dentro do espaço escolar, questionamo-nos até que ponto ele está sendo coerente com a função social quando se propõe a ser um espaço que preserva a diversidade cultural, responsável pela formação da equidade. As escolas e as universidades, como uma das responsáveis pelo processo de socialização, provocam o contato entre diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais (MENEZES, 2002).

Tabela 7 - Avaliação do preconceito no Brasil segundo estudantes pesquisados (dados da amostra UFCG, UFPB e UFPE)

	Frequênci a	Percentua l	Percentual valido	Percentual cumulativo
Pela Cor da Pele	56	68,3	68,3	68,3
Por Razões Econômicos	13	15,9	15,9	84,1
Por Opção Sexual	4	4,9	4,9	89,0
Por Razões de Origens	1	1,2	1,2	90,2
Por Razões Religiosas	1	1,2	1,2	91,5
Por Outro Motivo	7	8,5	8,5	100,0
Total	82	100,0	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa

De acordo com a tabela acima referente aos dados dos estudantes pesquisados nas três Instituições de Ensino Superior brasileira (UFCG, UFPB e UFPE), quanto ao preconceito no Brasil chegamos aos seguintes resultados: a maioria dos estudantes (68,3%) pesquisados afirmam que no Brasil o preconceito é motivado principalmente pela cor da pele; 15,9% afirmam que é por razões econômicas; 4,9% disseram que é por opção sexual e; 2,4% afirmam que o preconceito no Brasil é motivado pela origem das pessoas e por razões religiosas. 8,5% dos pesquisados não responderam esta questão. Por outro lado, foram perguntados aos estudantes africanos se algumas vezes se sentiram discriminados no Brasil, seja na sua universidade, nos lugares de lazer ou na sua residência, 37% afirmam que não se sentem discriminados; 28% afirmaram que já se sentiram discriminados por serem africanos; 15% afirmaram que já se sentiram discriminados pela cor da pele; 6,1% por razões econômicas; 1,2% por não dominar o português e; 11% não responderam esta questão. Durante as entrevistas com os estudantes pesquisados, foram perguntados suas opiniões em relação ao preconceito no Brasil a maioria evita posicionar sobre esta questão, o que desperta ainda mais curiosidade em relação este fenômeno (preconceito) no Brasil. Este silêncio pode estar relacionado a outros fatores, mas que de uma forma ou de outra, este estudantes optaram pela descrição. Segundo Santos (2005), no Brasil ainda se preserva o método historicista que se confundia com verdades funcionais que negava o preconceito racial e explicava a diferença

social entre as raças como preconceito de classe, mesmo chocando-se com a desigual distribuição de riquezas entre brancos e negros. Entretanto, no Brasil há ainda muitas coisas que precisam ser melhoradas quando se falam de preconceito, pobreza, desigualdade social e racial.

A abordagem da temática racial se focaliza nos relatos dos estudantes que foram vítimas de discriminação racial e das suas percepções em relação às desigualdades sociais existentes entre populações negras e brancas no Brasil. De acordo com Mungoi (2012), em uma das suas pesquisas feitas em Porto Alegre, sobre os estudantes africanos, enfatiza que, de um modo geral, as falas dos estudantes africanos revelam um sentimento de surpresa e decepção no que tange a discriminação racial no Brasil. Segundo ele, muitos referiam nos seus depoimentos que a realidade a que vieram encontrar no Brasil não correspondia com a que esperavam, uma que vez acreditavam que no Brasil a “democracia racial”, ou seja, a ideia da igualdade entre raças era um fato. Em comparação com o que encontramos em nossas pesquisas nessas três universidades pesquisadas (UFCG, UFPB e UFPE), a realidade é a mesma, de modo que, entre os depoimentos dos estudantes africanos entrevistados (dez estudantes) a maioria (oito estudantes) afirmam que, no Brasil, principalmente nessas cidades (Campina Grande, João Pessoa e Recife) onde se encontram instalados, o preconceito é bem visível no cotidiano das pessoas. Segundo eles, antes de vir para o Brasil, pensavam que, o Brasil, como sendo um país que a população na sua maioria negra, essas práticas poderiam ser menos evidente, ou seja, quase inexistente. Como mostra o depoimento Ângela, estudante angolana da Universidade Federal de Recife:

posso dizer a você que para falar do preconceito no Brasil fiquei muito surpresa, porque a visão, ou seja, a ideia que tive sobre o preconceito no Brasil antes de chegar aqui era outra, só que agora não posso dizer o mesmo. Pensava que como o Brasil é um país miscigenado que na sua maioria de população negra isso (preconceito) não seria um dos motivos de preocupação para as populações, só que agora não posso dizer o mesmo. Certo dia, eu e um amigo meu brasileiro, fomos numa loja, só que quem precisava de atendimento era eu e não ele, então, fiquei muito tempo esperando para ser atendida e tinha uma atendente que ficava sentada sem atender ninguém, mas que parecia “estar resolvendo” um problema no computador, só que aquele meu amigo estava olhando outras coisas, mas quando ele retomou para a sala de atendimento, imediatamente aquela menina que parecia “estar resolvendo” uma coisa dirigiu para ele perguntando o que ele desejava e ele respondeu que, quem precisava de atendimento era eu e não e que ele estava apenas me acompanhando, logo a atendente respondeu que não sabia que eu estava lá para resolver alguma coisa. Veja bem, logo fiquei muito triste e zangada ao mesmo tempo.

Portanto, a pesquisa aperfeiçoou que no processo de interação com diferentes atores dentro e fora do meio acadêmico, os estudantes africanos se deparam com situações que eles

interpretam como discriminatórias marcadas por estereótipos e estigmas contra os negros em geral. A partir daí, passaram a perceber que a cor da sua pele lhes remetia a um lugar pouco prestigiado na sociedade brasileira. Como aponta “Mungoi (2012), trata-se de um lugar marcado pela exclusão social, discriminação racial, pelos estereótipos que não coincidem com a realidade social vivenciada pelos estudantes africanos nos seus países”.

Percebeu-se, ao longo do trabalho de campo, que no seu dia-a-dia, os estudantes acionam alguns traços diacríticos como emblemas para marcar a diferença fora e dentro do grupo. A língua materna de cada país dos estudantes, o sotaque quando se expressam em português, as festas africanas, os penteados, as músicas, entre outros, são alguns dos traços manejados pelos estudantes no processo de reconstrução de suas identidades e definição de fronteiras.

As festas africanas, como são designadas por muitos brasileiros e africanos, constituem uma das formas mais importante de sociabilidade dos estudantes africanos no Brasil e, em particular, no nordeste (Campina Grande, João Pessoa e Recife). Portanto, é a partir dessas festas que ocorre a convergência dos diferentes sub-grupos e grupos dos estudantes e sua interação com a população local. A festa neste sentido se torna o intermediário para a articulação dos diferentes grupos e assume uma função pedagógica (MUNGOI, 2012). Geralmente, as festas são realizadas anualmente com vista a comemoração das datas de independência dos países africanos e a data da fundação da comunidade dos países africanas, denominados OUA (Organização da Unidade Africana), criado em 25 de maio de 1963 que hoje (desde 9 de julho de 2002) passou a ser chamado de UA (União Africana) onde acontece várias atividades, entre eles, esportivas, desfiles de trajes africanas, palestras e mesas redondas com os temas voltados para África e atualidades em geral. Constata-se assim que é, sobretudo, com base nestes elementos acima mencionados que os estudantes se identificam e são identificados como africanos. Uns são distinguidos porque falam português com um sotaque diferente, outros porque falam a língua materna quando se encontram em grupos e outros porque cortam e trançam cabelos de diferentes maneiras.

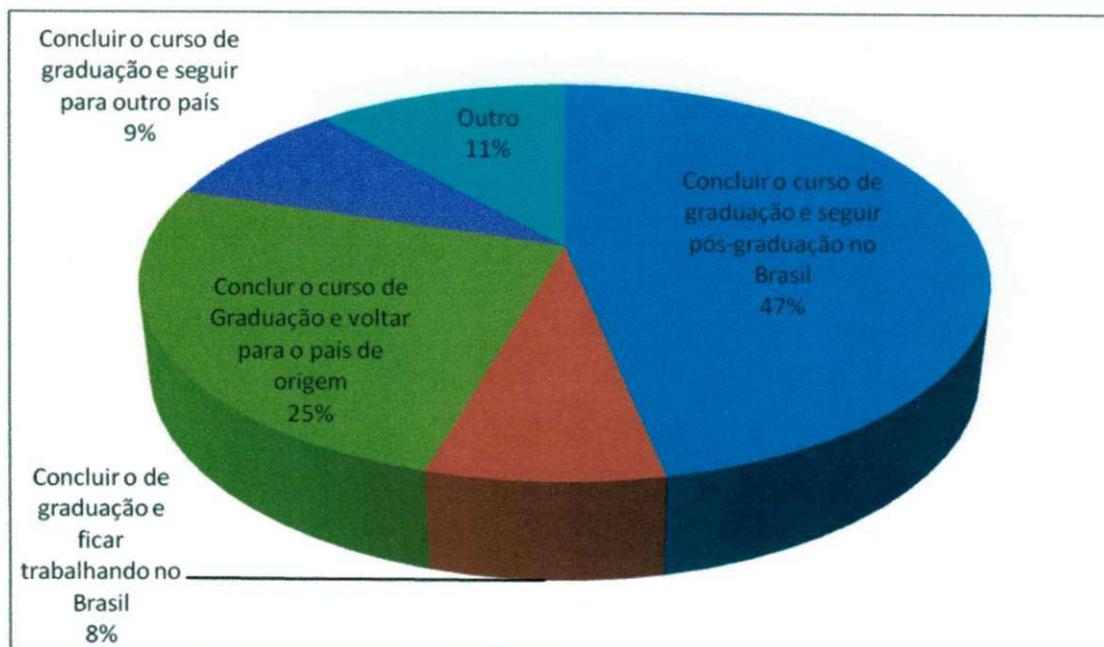
No que tange às percepções dos estudantes às relações raciais brasileiras, um dos aspectos que tem despertado atenção diz respeito à invisibilidade dos negros em diferentes espaços da sociedade brasileira, em particular na universidade. Os estudantes africanos têm sido dos poucos negros vistos nas universidades e nos espaços de sociabilidade da alta sociedade brasileiras, contrastando assim, com a realidade dos seus países de origem onde a presença de pessoas negras é bastante significativa.

4.5. Estudantes africanos na UFCG, UFPB e na UFPE quanto à perspectiva para o futuro

Buscou-se saber também acerca dos projetos de vida dos estudantes africanos conveniados da UFCG, UFPB e da UFPE após conclusão do curso de graduação, considerando as hipóteses de retornar para o país de origem, a decisão de iniciar um curso de pós-graduação no Brasil, de procurar emprego no Brasil e, a decisão de concluir a graduação no Brasil e seguir para outro país.

Entre os estudantes pesquisados, quase a metade (47%) pretendem concluir o curso de graduação e iniciar um curso de pós-graduação no Brasil, o que pode significar tanto o interesse em alongar seu processo de formação educacional quanto o desejo de permanecer no país por mais tempo, ou as duas coisas juntas. Por outro lado, 25% dos pesquisados afirmaram que, depois do curso de graduação, pretendem retornar aos seus países de origem. Como mostram dois estudantes de Angola que afirmaram o desejo de retornar aos seus países de origem, alegando que no Brasil é muito difícil conseguir uma vaga de emprego devido aos problemas burocráticos enfrentados pelas populações migrantes no país. Portanto, segundo estes estudantes, será mais fácil arrumarem um emprego em Angola e ainda ficarão perto das suas famílias e amigos; 8% dos estudantes afirmam que ao concluírem o curso de graduação, pretendem arrumar um emprego e permanecer no Brasil e; 9% pretendem terminar o curso de graduação e seguir para outro país, uma vez que a população africana, na sua maioria, é constituída de populações migrantes que saem das suas terras e das suas origens a procura de melhores condições de vida nos países mais desenvolvidos e, em particular, nos países europeus. 11% dos estudantes não responderam a esta questão, alegaram que, até então, não fizeram planos para o futuro. É importante também ressaltar que, entre os estudantes que manifestaram o desejo de retornar ao país de origem depois de terminar o curso de graduação, a maioria (doze pessoas entre vinte respondentes) é do sexo feminino e os restantes do sexo masculino (oito pessoas). Isso pode ser visto numa situação em que, entre os estudantes africanos que se encontram no Brasil após a conclusão do curso de graduação e nos diferentes programas de pós-graduação ou com vínculos empregatícios, a maioria é do sexo masculino, sendo que a presença das mulheres é quase inexistente e acaba reforçando ainda mais a conclusão de que a maioria das mulheres que chegam ao Brasil para estudar neste quadro de convênio PEC-G tendem a regressarem aos seus países de origem em relação aos homens após a conclusão do curso. Entre os entrevistados, a maioria afirma que a saudade da casa, da família e o desejo de formar família, (levando em consideração à idade das mulheres para engravidar) é um dos fatores importantes no processo do retorno.

Gráfico 9 - Estudantes africanos na UFCG, UFPB e UFPE quanto às perspectivas após concluir o curso de graduação.



Fonte: Dados da Pesquisa

Se somarmos o percentual de estudantes que planejam permanecer no Brasil com aqueles que sonham em estabelecer-se num outro país que não aquele em que nasceu, temos um total de 56%, ou aproximadamente 2/4 do total dos estudantes que ingressaram nas universidades nordestinas (UFCG, UFPB e UFPE). O retorno ao país de origem poderia ocorrer no futuro, mas não está nos planos imediatos destes estudantes. E deve-se considerar, também, que entre planos e trajetórias efetivamente vivenciadas há uma grande diferença. Mas esses dados sugerem a importância de estudar os destinos dos estudantes PEC-G após a conclusão de seus cursos de graduação.

Por outro lado, alguns estudantes desse grupo afirmaram que, caso apareçam oportunidade no Brasil para trabalhar, poderiam avaliar a proposta no sentido de ver se vale a pena voltar ou continuar morando aqui no Brasil. É importante ressaltar que muitos estudantes enxergam a migração para estudar numa universidade brasileira como um caminho que pode facilitar o acesso a outros países, principalmente, países europeus. Temos exemplo de alguns estudantes que chegaram para estudar e que, depois do primeiro período do curso, partiram para Portugal e outros países europeus.

Entretanto, o retorno dos estudantes pode se tornar preocupante para os que enfrentam longos períodos fora de seus mercados de trabalho e de sua sociedade de origem, pois as

perspectivas de vida podem ser diferentes. A permanência do estudante estrangeiro no país acolhedor permite-lhe incorporar redes sociais, acadêmicas e laborais que podem resultar em inserção no mercado de trabalho nos países em que estudam além de participação em projetos de pesquisa acadêmica e, ainda integração em redes transnacionais de conhecimento em ciências e tecnologias (MUNGOI, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As migrações internacionais constituem dimensões e peculiaridades inerentes aos espaços receptores e emissores e, nesse processo novas mobilidades surgem como as migrações temporárias, transnacionais, circulares, dentre muitas que implicam em redirecionamentos ou concessões de livre circulação ou em efetivas regulações à circulação de pessoas e mercadorias e que, geralmente incidem em políticas, locais, binacionais ou de adesão aos padrões de regulação global, pautado em políticas de segurança como meta internacional (PATARRA E BAENINGER, 2004).

Se no contexto das migrações internacionais com fins de estudos, são ainda os países desenvolvidos, tais como Estados Unidos e Reino Unido, os principais destinos dos jovens em busca de formação universitária, parece crescer a participação de países como Brasil, ainda considerados em desenvolvimento, como destino deste tipo de migração, com incentivos governamentais e focos em países da África, principalmente aqueles de língua portuguesa.

Portanto, ao aumento dos estudantes internacionais deve-se considerar a questão da internacionalização dos sistemas educativos e também o aspecto da Cooperação Bilateral ou Multilateral no eixo da educação superior e da formação de Recursos Humanos em Ciência e Tecnologia, como instrumento de viabilidade e promoções para que essas pessoas se desloquem e permaneçam temporariamente nos países acolhedores, para realizar estudos.

Neste trabalho buscou-se conhecer, através de cooperações firmadas pelo Brasil e países africanos, como poderiam esses acordos estar estimulando novos fluxos transnacionais e, em particular para uma migração específica de estudantes-convênio em nível de graduação e pós-graduação.

Vale ressaltar que, o imigrante estrangeiro não é um sujeito qualquer que cruzou as fronteiras da sociedade em questão. Nos inquieta o próprio termo “estrangeiro” e a maneira como esta categoria abarca diferenciações quando cruzamos a variável classe, raça ou gênero. Como salienta Gusmão (2005) ela remete à condição dos sujeitos que, vindos do exterior, adentram as fronteiras de um espaço físico e social que não é o seu “espaço”, fazendo nascer o imigrante, categoria que só tem existência a partir da sociedade que recebe o estrangeiro (2005). Além dessa perspectiva, salientados que os movimentos migratórios do continente africano, apesar da diversidade, apresentam tendências globais com especificidades de fluxos migratórios, sejam motivados por conflitos políticos, interesses econômicos, mascarado pelo discurso do acesso a educação superior.

A pesquisa, que foi centrada tanto em minha trajetória estudantil quanto nas trajetórias e inserção social e cultural dos estudantes africanos nas universidades públicas brasileiras, apontam para uma reflexão bastante significativa em relação aos resultados dos dados

analisados durante esta. Portanto, com relação à socialização, no que se refere à interação destes estudantes dentro e fora das universidades, foi observado uma relação de socialização dialética, onde, por um lado há o reforço endógeno constante dos vínculos sociais, da manutenção e ampliação das redes e em contrapartida uma relação exógena de estranhamento, de distanciamento ou mesmo estigmatizada com os colegas que não são africanos, onde muitos alegam dificuldades de estabelecer amizades com brasileiros.

Por outro lado, porém, os vínculos familiares funcionam como o principal aspecto microestrutural, tanto pelo incentivo com a manutenção financeira, quanto pelo investimento em capital social que representa mandar o filho para realizar os estudos no Brasil. Percebeu-se também que se trata de uma população comprometida com as atividades acadêmicas pelas horas semanais que dispensam aos estudos, atentos e inteirados com os assuntos globais e locais, pelo exercício contínuo de leituras seja semanal ou diária, informando-se frequentemente sobre os diversos assuntos e cenários, tanto no Brasil assim como em seus países de origem, já que se trata também de estudantes conectados ao universo virtual. Entretanto, no que se diz respeito à assistência ao estudante conveniado, notou-se que haveria crítica por parte destes estudantes, onde a maioria dos africanos do estudo de caso afirma que a assistência ao estudante estrangeiro dentro da universidade é regular. Também, no que diz respeito à situação domiciliar que reflete uma solidariedade entre o grupo, onde frequentemente os estudantes moram juntos, a preferência pelo lazer também está relacionada à interação que estabelecem com os amigos africanos. Nesse sentido, a relação com redes sociais por origem comum é um aspecto bastante presente na realidade destes estudantes. Outro aspecto que pode ser considerado como requisito importante na socialização e na fortificação dos laços de amizade entre esses estudantes, independentemente das origens de cada um, até nas suas relações com os brasileiros, são as “festas africanas” que acontecem de vez em quando que, muita das vezes, conta com a presença também dos brasileiros, como também as práticas esportivas denominadas “rachas” que acontecem frequentemente entre esses estudantes. No entanto, estas festas acontecem sempre em virtude da comemoração de uma data importante para estes estudantes pesquisados, como: a data da independência dos seus países de origem; a data da fundação da União Africana, seus aniversários e as noites africanas onde acontecem as danças e diversões com as músicas típicas dos países deles. As “rachas” acontecem sempre através de uma organização semanal, em que uma vez por semana os estudantes interessados se encontram para jogar as partidas de futsal entre eles e, muitas vezes, com os amigos brasileiros.

O preconceito é uma das variáveis importantes no processo da inserção, tanto nas universidades quanto nas sociedades em geral. No entanto, entre esses estudantes pesquisados, ao serem abordados sobre esta questão, a maioria preferem não falar a respeito o que chama ainda mais atenção para uma pesquisa futura e que nos leva a perguntar: porquê a maioria destes estudantes resolveram não falar a respeito desta questão?

Em virtude de não poder abordar a questão dos estudantes africanos no Brasil sem se referir ao PEC-G, órgão responsável pela presença de muitos estudantes no país, principalmente, os presentes no estudo de caso, nos leva a compreender o seu funcionamento. Portanto, durante pesquisa, foi possível constatar sucessos e possíveis falhas presentes no convênio PEC-G. Sobre este, ressalta-se sua função social e seu potencial na formação de capital intelectual para países africanos e latino-americanos integrantes do programa.

É preciso saber, porém, se esses estudantes quando formados vão preencher de forma significativa o vazio ainda existente nas diferentes esferas do funcionalismo público e privado dos seus países. E também se esses países terão condições políticas, institucionais e econômicas de integrar estes novos profissionais. Há certamente casos de alguns estudantes na Guiné-Bissau, que ao voltarem do Brasil assumiram cargos importantes na administração pública, dois inclusive chegando aos postos de ministros da Saúde e da Economia. Mas não podemos acessar dados sobre o conjunto geral de estudantes que retornam ao país depois de formados, e conhecemos pessoas que depois de um ano de retorno a Guiné-Bissau ainda não tem emprego. Por outro lado, durante a minha primeira viagem ao meu país (Guiné-Bissau) em dezembro de 2011, pude verificar de perto essa drama vivido por alguns amigos que estudaram no Brasil e até então não havia conseguindo nenhum emprego, alguns passam mais de dois anos como estagiários e o país não possui nenhum plano de enquadramento de quadros de nível médio e superior, como por exemplo, concursos públicos ou algo do tipo. O que prevalece são as indicações das pessoas para um determinado emprego, muitas das vezes, algo que não tem nada a ver com área de formação dos empregados.

Por outro lado, constatamos algumas falhas que merecem ser nomeadas e detalhadas; falhas essas que se referem à seleção, manutenção e os direitos – desligamento do estudante do programa em caso de duas reprovações na mesma disciplina - dos estudantes conveniados no Brasil.

Os protocolos muitas vezes precisam ser revistos a fim de serem atualizados. E com o PEC-G não é diferente. Para que este programa continue exercendo o seu papel com eficácia é necessário e urgente que as entidades envolvidas tomem algumas providências. O sucesso de qualquer programa depende de um bom acompanhamento e podemos perceber, a partir da

pesquisa e da experiência, a existência de algumas dificuldades no que diz respeito ao processo de operacionalização do Programa.

Em encontro realizado em João Pessoa – PB, organizado pelos gestores do Programa (MEC e MRE) com a participação dos estudantes-convênio de graduação e das IES's, foi convidado a participar o Superintendente da Polícia Federal na Paraíba, que foi acompanhado de dois agentes do setor de estrangeiros para prestarem alguns esclarecimentos a respeito das dificuldades de renovação de vistos e de obtenção da carteira de identidade estrangeira no prazo regulamentar.

A razão da chamada da Polícia Federal, segundo Bijagó (2008), para o encontro se justifica pela frequente reclamação dos estudantes no que se refere à renovação anual do visto e da Carteira de Identidade. O estudante conveniado tem a obrigação de renovar seu visto de permanência e a sua carteira de identidade todos os anos um mês antes da sua entrada no País. Se assim não fizer sofrerá penalidades que pode variar desde pagamento de multas até possível deportação. Por outro lado, ainda que se cumpra com o exposto, a Polícia Federal demora em emitir a Carteira, e quando a recebe, seu prazo de validade é de no máximo três meses, quando deveria ser de um ano. Diante desta demora, é fornecido um protocolo que provisoriamente substituiria a Carteira, mas, na prática, os estudantes passam por constrangimentos nas instituições, sobretudo nos bancos, onde os funcionários não acreditam na autenticidade e na originalidade deste, mesmo que o documento apresente a foto do estudante, os dados pessoais e o carimbo da Polícia Federal.

No evento, que foi realizado entre os meses de março e abril de 2006, ficou explícito o quanto se necessita avançar no processo de relação entre os gestores, estudantes, IES e outros órgãos envolvidos no convênio. O objetivo foi levantar as principais dificuldades enfrentadas pelo Programa a fim de aperfeiçoar o manual do convênio. Ao término foi elaborado um relatório contendo as principais dificuldades detectadas pelos participantes, entre as quais se destacam:

- Falta de informação no país de origem sobre as IES brasileiras, o conteúdo dos cursos (ementa das disciplinas) e as áreas de conhecimento nas quais estão inseridos;
- Atraso no recebimento de fundos para manutenção;
- Corte das bolsas governamentais nos países de origem;

- Demora na emissão e recebimento da cédula de identidade de estrangeiro e da prorrogação do visto por parte da Polícia Federal, gerando constrangimento e pagamento de taxas extras;
- Excessivo rigor das normas do protocolo no que diz respeito às reprovações que podem gerar desligamentos após o primeiro ano;
- Impossibilidade de prosseguimento imediato dos estudos em nível de pós-graduação;
- Necessidade de reuniões periódicas entre os coordenadores do Programa nas IES e os estudantes-convênios;
- Falta de recursos financeiros para as universidades participantes do convênio, para solução de problemas cotidianos, situações de emergências, conflitos nos países de origem ou questões familiares;
- Necessidade de maior comprometimento das Embaixadas e Consulados (no Brasil) dos países participantes do PEC-G com os estudantes;
- Descumprimento da declaração de compromisso quanto à capacidade de manutenção.

Diante desta constatação percebe-se que as dificuldades detectadas pelos participantes do encontro revelam uma ausência de articulação entre os mesmos, uma vez que a natureza das problemáticas percebidas aparece num contexto em que os órgãos responsáveis por uma determinada ação não se encontram numa sintonia desejável.

Um fato curioso nesse processo está relacionado à seleção dos estudantes nos países de origem. No caso específico da Guiné-Bissau, mas não somente, o responsável pelo candidato afirma e assina o termo de compromisso que dispõe das condições financeiras necessárias para custear as despesas de seu educando, entretanto, em muitos casos essa afirmação não corresponde à verdade, mas na necessidade de acesso ao ensino superior acaba omitindo sua real condição prestando dados não verídicos ou forjados como forma de se

enquadrar nas normas exigidas no manual que determina um valor USD 400,00 (quatrocentos dólares), dependendo da região brasileira a que se destina o candidato. Este “drible” à regra do manual tem facilitado aos candidatos ter acesso às universidades brasileiras, mas por outro lado, esses candidatos pagam um preço muito alto na medida em que revelam um *status* financeiro inexistente, pois ao chegar ao Brasil vêem que o que recebem para sua manutenção não corresponde às exigências impostas pelo custo de vida, acarretando problemas futuros. Boa parte dos alunos africanos que chegam ao Brasil não recebe a quantia declarada pelo seu responsável e, conseqüentemente, lhes faltam recursos para sua manutenção, que varia entre pagamento de aluguéis de imóveis, transporte para a universidade, alimentação, material didático, saúde e vestuário.

Em contrapartida, vale salientar que este ano (2013) o Ministério da Educação juntamente com o Ministério das Relações Exteriores revisaram o manual PEC-G e alteraram alguns pontos nas cláusulas do protocolo, como é o caso das reprovações que eram permitidos apenas duas e agora passa para três, as condições para participação da bolsa Milton Santos intitulado “Promisae”, as condições para seguir a pós-graduações no quadro PEC-PG e o período de permanência no Brasil após a conclusão do curso de graduação.

A realização do presente estudo entre os alunos do PEC-G na UFCG, UFPB e UFPE focou principalmente as dinâmicas de inserção dos estudantes migrantes africanos nas universidades públicas brasileiras, sem desconsiderar a experiência mais global da migração. Foi possível demonstrar que eles formam uma comunidade diferenciada (e minoritária) na instituição que os recebe, com ainda pequena inserção em atividades para além da sala de aula, principalmente em atividades de pesquisa e extensão, que complementam a formação acadêmica.

Do ponto de vista sociológico, foi interessante perceber como estes estudantes, ao chegarem ao Brasil, vivenciam dois processos complementares de inserção em novos mundos sociais. De um lado, a inserção na vida universitária, motivo principal da migração. Inserção essa que no começo é marcada pela dificuldade em ser compreendido, em virtude das diferenças no português falado nos países de origem, isso para não falar nos estudantes de países de língua inglesa ou francesa. Por outro lado, os estudantes são inseridos na comunidade de migrantes, em que as diferenças de origem nacional são ao mesmo tempo ressaltadas e apagadas, dependendo da situação. Para os que não participam dessa comunidade, são estudantes africanos. Internamente, precisam negociar códigos de identificação e de diferenciação. Em todo caso, porém, a comunidade africana funciona tanto

como facilitador da inserção na vida universitária quanto como elo de ligação com a identidade nacional.

Portanto, em termos dos resultados investigativos é possível afirmar que “identidade” e “diáspora” são conceitos tão imbricados que é impossível separá-los. Sair de casa, mudar de lugar, morar em outro país, fazer uma formação profissional superior. Neste tipo de processo “diaspórico”, onde o contexto do país de destino – no caso, o Brasil – apresenta alguma identificação com a cultura da terra natal, ainda assim, os estudantes africanos vivenciam processos de deslocamentos, viagens, mudanças, novos aprendizados, novos contatos, novas negociações de amizade e sociabilidade, novas regras e valores.

Neste “jogo de identidades”, importa não só adentrar os interstícios das redefinições vividas por jovens africanos no Brasil. Importa, também, compreendê-las, analisá-las, interpretá-las. Na interpretação de Stuart Hall (2003), os processos diaspóricos são capazes de produzir “novos tipos de sujeitos”, cujas identidades sofrem “metamorfoses”, as quais se cruzam ou se “deslocam” mutuamente.

De fato, percebe-se hoje um novo padrão de relações internacionais. No Brasil, é evidente o número cada vez maior de estudantes de origem africana que migram em busca de formação profissional, graduação e pós-graduação, inseridos num contexto de transição/transnacionalização, que circunscrevem novas formas de entender e implementar políticas sociais e educacionais. Sobre isso, surgem novos questionamentos: afinal, o que essa onda migratória de jovens africanos quer dizer? Por que a escolha pelo Brasil? Como interpretar a nova dinâmica brasileira? Surgem, assim, novos debates a serem tecidos neste recorte investigativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana M. F et all. **Circulação Internacional e Formação Intelectual das Elites Brasileiras**. Campinas: Editora UNICAMP, 2004.

ÁVILA, C. R. **Trajetórias e estratégias escolares de mulheres de camadas populares que vivenciam uma tríplice jornada diária: trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudo**. 2010. São João Del-Rei – MG. Disponível em: www.ufsj.edu.br/mestradoeducacao/dissertacoes.php. Acessado em 26 de julho de 2012.

AUGEL, M. P. **Desafios de ensino superior na África e no Brasil: a situação do ensino superior na Guiné-Bissau e a construção da guineidade**. *Estudos de Sociologia*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. V. 15, n. 2, jul./dez, 2009. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

BAENINGER, Rosana. **Migrações: implicações passadas, presentes e futuras**/ Paulo Eduardo Teixeira, António Mendes da Costa Braga/ Rosana Baeninger (org.). – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

BAUMAN, Zygmund, **Globalização: as consequências humanas**/ Zygmund Bauman; tradução, Marcus Penchel – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BIJÁGÓ, V. G. **PEC-G um instrumento de cooperação educacional entre Brasil e África: uma análise do programa na Universidade Federal de Alagoas**, AL: 2008.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. Organizador Renato Ortiz. Tradução de Paula Monteiro e Alicia auzméndí. São Paulo: Ática, 1983.

CABO VERDE. **Cabo Verde no contexto do desenvolvimento sustentável**. Relatório à conferência das Nações Unidas sobre o desenvolvimento sustentável Rio mais vinte, Junho de 2012. Disponível em: sustainabledevelopment.un.org/content/.../1036capeverdesummary.pdf. acessado em julho de 2013.

CÁ, L. O. **A contribuição de Paulo Freire na organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. – Rio de Janeiro: Publit, 2007.

CARDOSO, E. M. **A formação inicial de professores em Angola: problemas e desafios**. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do minho, 2009. Disponível em:

www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/.../pdfs/.../t3c44.pdf. Acessado em 24 de julho de 2012.

CASTELLS, M. **O surgimento do quarto mundo: capitalismo informacional, pobreza e exclusão social**. In: Castells, M. O Fim do Milênio. A era da informação: Economia, Sociedade e Cultura. Vol.3. 3ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTLES; S.; Miller, M. J. La era de La migración. **Movimentos internacionais de población en el mundo moderno**. México. Editor Ángel Porrúa, 2004.

MOURA, Alcides da. **Eficácia social (qualidade e equidade) do sistema educativo em Cabo Verde**. Tese de doutorado apresentado a Universidade de Compostela, maio de 2009. Disponível em: bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/247/1/Tese_Alcides.pdf. acessado em novembro de 2012.

DANTAS, I. L. **Entre o projeto de vida e o projeto cultural: o lugar do estudante angolano**. Dissertação de mestrado. Pp. 171 Departamento de História, PUC-RJ. Rio Janeiro, 2002.

DESIDÉRIO, E. J. **Migração e Políticas de Cooperação: Fluxos migratórios entre Brasil e África, 2005**. Rio de Janeiro – RJ. Disponível em: WWW.abep.unicamp.br/migração. Acesso em junho de 2009.

DESIDÉRIO, E. J. **Migração internacional com fins de estudo: o caso dos africanos do Programa de Estudantes-Convênio nas universidades públicas do Rio de Janeiro/ Edilma de Jesus Desidério – Rio de Janeiro: E. de J. Desidério, 2006.**

DOCUMENTO: **Política Educativa da Guiné-Bissau**, Bissau: Guiné-Bissau, CEEnc, 1977.

DOCUMENTO: **Reforma do Ensino na Guiné-Bissau**. Bissau: Guiné-Bissau, PNUD/UNESCO/1986/004.

GARCIA, Afrânio. O exílio político dos estudantes brasileiros e a criação das universidades na África (1964-1985) In: ALMEIDA, Ana M. F. et al. **Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. **Os Filhos da África em Portugal**. Antropologia, multiculturalidade e educação. Belo Horizonte:Autêntica, 2005.

_____. **Trajetórias identitárias e negritude: jovens africanos no Brasil e em Portugal**. IMPULSO. Piracicaba, v. 17, n. 43, p. 45-57, maio/ ago. 2006.

_____. **África e o Brasil no mundo Acadêmico**. Colóquio saber e poder, focus, Unicamp, 10/2008.

_____. **Na terra do outro: presença e invisibilidade de estudantes africanos no Brasil**, hoje. Dimensões, vol. 26, 2011, p. 191-204. ISSN: 2179-9960.

HALL, S. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais** / Stuart Hall; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992. 349 p.

IANNI, O. **Capitalismo, violência e terrorismo** / Octavio Ianni. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MARTIN, Monique S. Introdução. In: Almeida, Canêdo, Garcia e Bittencourt (orgs.), **Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

MAZZA, Débora. **Intercâmbio acadêmicos por meio de bolsas no exterior da CAPES, CNPq e FAPESP**. Caderno de pesquisa. Fundação Carlos Chagas, SP, 2008. P. 1-32.

MENEZES, Valéria. **Artigo publicado no trabalho para discussão da fundação Joaquim Nabuco**, n. 147, 2002. Disponível em: www.fundaj.gov.br/licitacao/preconceito_racial.pdf. Acesso em 22 de maio de 2010.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior/departamento de Políticas de Ensino Superior/Coordenadoria do PEC-G. **Manual de estudante convênio**. MEC, 2000. Disponível em portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CeIpeBras/manualpec-g.pdf. Acesso em Março de 2009.

Ministério das Relações Exteriores de Cabo Verde. **Quadro de assistência das Nações Unidas para o desenvolvimento da República de Cabo Verde**, 2012-2016, 2012. Disponível em: www.un.cv/files/UNDAF%20Cabo%20Verde%202012_2016.pdf. Acessado em julho de 2013.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Departamento de Cooperação Científica Técnica e Tecnológica/Divisão de Cooperação Educacional/Coordenadoria do PEC-G, 2005.**

MUNGOI, D. M. D. C. João. **“O mito atlântico”: relatando experiências singulares de mobilidade de estudantes africanos em Porto Alegre no jogo de construção de suas identidades étnicas, dissertação de Mestrado em Antropologia Social.** Porto Alegre. UFRGS, 2006. Disponível em: www.lume.ufrgs.br/handle/10183/8028. Acessado em dezembro de 2012.

_____. **Ressignificando identidades: um estudo antropológico sobre experiência migratórias dos estudantes africanos no Brasil.** Ver. Inter. Mob. Hum. , Brasília, ano XX, n. 38. 125-139, jan/ jun. 2012.

NHAGA, B. **A inserção de estudantes africanos nas universidades públicas de Campina Grande: Migração Internacional e Educação.** Dissertação monográfica, Campina Grande – PB, 2010.

NOGUEIRA, C. M. M.; M. A. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuição.** Educação & e Sociedade, v. 23, n 78, p. 15-36, 2002.

OLIVEIRA, R. V. e MOREIRA, Emília M. **Sentidos da globalização: um desafio ao pensamento sociológico.** Raízes, v. 27 (01): 43-55, 2008.

PATARA, N. L.; BAENINGER, R. **Mobilidade espacial da população no Mercosul: metrópoles e fronteiras.** In. Papeles de poblacion. Centro de investigación y estudios avanzados de la población. México. Nueva época. Año 10, N° 42. Octubre-diciembre de 2004. P. 73-99.

PEDRO, V. T. **Identidades traduzidas num mundo globalizado: os estudantes africanos em Florianópolis.** Dissertação de mestrado. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFSC, Florianópolis, 2000.

PELLEGRINO, A. **La migración internacional em América Latina y El Caribe: tendencias y perfiles de los migrantes.** Santiago de Chile: Cepal, Naciones Unidas, Marzo 2003. Disponível em: <http://www.eclac.cl/>.

PONTÍFICE, M. F. **Educação superior em São Tomé e Príncipe. Seminário Internacional de educação superior na Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa – CPLP/PUCRS.** Porto Alegre, 2009. Disponível em: www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/pontifice.pdf. Acessado em 18 de junho de 2012.

RIBEIRO, R. L. Goiana, Califórnia. **Vulnerabilidade, ambigüidade e cidadania transnacional.** Brasília, 1995. Disponível em: <HTTP://WWW.unb.br/ics/Dan/series235empdf.pdf> Acesso em Janeiro de 2010.

RODRIGUES, José Honório. **Brasil e a África: outro horizonte.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964. 2ªed.

SANTOS, S. B. e FILHO, de A. N. **Universidade no século XXI: Para uma Universidade Nova.** Coimbra, Outubro de 2008. Disponível em: [www.boaventuradesousasantos.pt/.../...](http://www.boaventuradesousasantos.pt/.../) Acessado em 18 de julho de 2012.

SANTOS, S. A. dos. **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas /** Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

SARAIVA, José F. S. **The new Africa and Brazil in the Lula era: the rebirth of Brazilian Atlantic Policy.** Revista Brasileira de Política Internacional, p. 169-182, 2010.

SARAIVA, José Gomes. **O Brasil e a África no atlântico sul: uma visão de paz e cooperação na história da construção da cooperação africana-brasileira no atlântico sul.** Brasília, 1997.

SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade.** São Paulo: Edusp, 1998.

SEMEDO, da C. S. M. **Revisitando a cooperação Brasil/África face aos desafios dos novos tempos.** Estudos de Sociologia. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. V. 15, n. 2, jul./dez, 2009. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SIMMEL, Georg. A. Moda. In: SIMMEL, Georg. **Sobre aventura/ensaios filosóficos.** Barcelona: Ediciones Península, 1983.

Simpósio Internacional Brasil-África de ensino superior. Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Educação – UFPE, 2009. Disponível em:

<nebauupe.blogspot.com/2009/.../simposio-internacional-recife-luanda.html>. Acessado em dezembro de 2012.

SOUZA, L. F. **Migrações na sociedade moderna: o caso dos estudantes africanos no Brasil**. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Diversidades e Desigualdades, Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011. Disponível em: www.xiconlab.eventos.dype.com.br/.../1308260589_ARQUIVO_artigoC.... Acessado em fevereiro de 2013.

SPINOLA, C. J. R. **Educação superior em Cabo Verde. Seminário Internacional de educação superior na Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa – CPLP/PUCRS**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/spinola.pdf. Acessado em 18 de julho de 2012.

TAIMO, J. U. **Ensino superior em Moçambique: história, política e gestão** / Jamisse Uilson Taimo. Tese de doutorado. Piracicaba - SP, 2010. Disponível em: www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/USQUKAQXVOQD.pdf. Acessado em 18 de julho de 2012.

TOLENTINO, André Corsino. **Universidade e Transformação Social nos Pequenos estados em desenvolvimento: o caso de Cabo Verde**. Doutorado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2006.

UNESCO – UIS, **Global Education Digest: Comparing Education Statistics Across the World**, Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2006. Disponível em: www.cominit.com/node/187764/feed-items. Acessado em Janeiro de 2013.

VARELA, L. B. **Perspectivas e desafios atuais da política educativa e curricular em Cabo Verde**. Praia, novembro de 2011. Disponível em: bartvarela.files.wordpress.com/.../perspectivas-e-desafios-actuais-da-polc.... Acessado em fevereiro de 2013.

VISENTINI, Paulo, RIBEIRO, Luiz, e PEREIRA, Analúcia. **Breve História da África**. Porto Alegre: Leitura XXI, 2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ANEXOS

ANEXO I



Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Centro de Humanidades – CH

Unidade Acadêmica de Ciências Sociais

Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais – PPGCS

Pesquisa de Mestrado: **Globalização e Migração Estudantil: fluxos culturais e fluxos de capitais**

**INSERÇÃO DOS ESTUDANTES AFRICANOS NAS UNIVERSIDADES
BRASILEIRAS (UFCG, UFPB e UFPE)**

HORA EXATA DE INÍCIO: ____ horas ____ minutos	
[1] N° do questionário:	[2] Entrevistador:

[3] (NÃO PERGUNTAR) Sexo:

() Feminino () Masculino

[4] Poderia me dizer quantos anos o (a) Sr.(a) têm?

IDADE _____

9. Não respondeu

[5] Qual o seu país de procedência?

País _____

9. Não respondeu

[6] Estuda em qual Universidade:

UFCG

UFPB

UFPE

7. Outra _____

9. Não respondeu

[7] Qual a área e o seu curso de graduação:

Humanas Curso _____

Biomédicas

Exatas

7. Outros _____

9. Não respondeu

[8] Sua formação educacional (ensino médio e fundamental) antes da universidade foi realizada em:

Escola pública

Escola privada

A maior parte em escola pública

A maior parte em escola privada

8. Não sabe

9. Não respondeu

[9] Fala quais idiomas e dialetos locais?

Português

Francês

Espanhol

Alemão

Inglês

Dialeto(s) local(is) do país de origem, quantas: _____

7. Outros _____

9. Não respondeu

[10] Ocupação do pai

Funcionário público

Autônomo

Comerciante

Bancário

Administrador de Empresas

Médico

Advogado

Industriário

Professor

Engenheiro

Sociólogo

7. Outra _____

8. Não sabe

9. Não respondeu

[11] Ocupação da mãe:

Funcionário público

Autônoma

Comerciante

Bancária

Administradora de Empresas

Médica

Advogada

Industriaria

Professora

Engenheira

Socióloga

7. Outra _____

8. Não sabe

9. Não respondeu

[12] O responsável pelas suas despesas no Brasil, é seu:

- Pais Apenas seu pai Apenas sua mãe
- Irmão Irmã Tio
- Tia Avô Avó
- Primo Prima 7. Outro _____
8. Não sabe 9. Não respondeu

[13] Possui ajuda financeira do governo do país de origem:

- Sim Não

[14] É bolsista (PEC-G ou programas de Extensão):

- Sim Não

[15] Reside em:

- Casa ou apartamento alugado
- Residência universitária
- República
- Pensionato
- Hotel ou pousada
7. Outra _____
8. Não sabe
9. Não respondeu

[16] De quem foi a decisão sobre o projeto de estudar no Brasil?

- familiar de início ao fim

- individual de inicio ao fim
- inicial minha, mas tive apoio familiar
- inicial da família e somente depois resolvi
- Outro. Especifique: _____

[17] Em sua opinião, como você avalia a vida no Brasil?

- péssimo
- ruim
- regular
- boa
- ótima

[18] Em relação a suas expectativas antes de chegar ao Brasil, você diria que:

- A vida no Brasil é melhor do que você imaginava.
- A vida no Brasil era o que você imaginava.
- A vida no Brasil. É pior do que você esperava
- 8. Não sabe
- 9. Não respondeu

[19] Na lista abaixo, aponte os aspectos da vida no Brasil que mais lhe chamou atenção:

- Custo de vida
- Hábitos alimentares
- Preconceito
- Oportunidades de trabalho
- Miscigenação

- Criminalidade
 - Diversidade religiosa
 - Respeito às orientações sexuais das pessoas
 - Serviços públicos
 - Pobreza
 - Povo acolhedor
 - Facilidade de fazer amizade
 - Respeito à identidade das pessoas
8. Não sabe
9. Não respondeu

[20] Você considera que sua adaptação ao Brasil foi:

- Muito difícil
 - difícil no começo, mas está se adaptando aos poucos.
 - Ainda não está adaptado (a)
 - A adaptação foi fácil
8. Não sabe
9. Não respondeu

[21] Como você avalia seu desempenho acadêmico?

- ruim
- péssimo
- regular
- bom

muito bom

[22] Com quem você mora?

sozinho

Com outros estudantes africanos

Com estudantes brasileiros e africanos

Com outros estudantes brasileiros

8. Não sabe

9. Não respondeu

[23] Como você avalia seu status legal de permanência no Brasil como estudante estrangeira?

regular

irregular

[24] Os estudantes do seu país costumam ter apoio da embaixada em caso de algum estudante encontrar numa situação irregular ou algo parecido?

sim

não

[25] (CASO NÃO RESPONDA A ALTERNATIVA *SOZINHO* NA QUESTÃO 22)

Com quantos?

Uma pessoa

Duas pessoas

Três pessoas

Quatro pessoas

Mais de quatro pessoas

8. Não sabe

9. Não respondeu

[26] Você já conhecia alguém que morava na cidade ou próximo à localidade brasileira onde se encontra?

Não Sim

[27] (SE RESPONDEU SIM NA QUESTÃO 26)

Quem?

Amigo/a Irmão/ã

Primo/a Namorado/a 7. Outro _____

8. Não sabe 9. Não respondeu

[28] Em relação a sua comunicação com as pessoas dentro ou fora do recinto acadêmico, você diria que:

No início era difícil os brasileiros entenderem o que você falava

A comunicação entre você e os seus amigos da Universidade era difícil

A pronúncia dificultava a sua comunicação com os demais

Era difícil entender o professor

Outro _____

8. Não sabe

9. Não respondeu

[29] Você já estudou em outras cidades brasileiras?

Sim, qual? () Não

[30] (SE RESPONDEU SIM NA QUESTÃO 29)

Você mudou de cidade, por quê?

- Não se adaptou
- Por causa dos seus amigos
- Por causa dos seus parentes
- Por causa do seu namorado/a
- Não estava gostando da cidade
- Outro _____

8. Não sabe

9. Não respondeu

[31] Em sua opinião, como você avalia o preconceito no Brasil? É motivado:

- Pela cor da pele
- Por razões econômicas
- Por opção sexual
- Por razões de origem
- Por razões religiosas
- 7. Por outro motivo (Qual?) _____

8. Não sabe

9. Não respondeu

[32] Na sua Universidade você já se sentiu discriminado por alguma destas razões?

- Pela cor da pele
- Por ser Africano
- Por não dominar o idioma português
- Por razões econômicas
- Não me sinto discriminado

7. Por outro motivo (Qual?) _____

8. Não sabe

9. Não respondeu

[33] Você já presenciou comentários negativos aos estudantes africanos no Brasil por algumas dessas razões?

- Pela cor da pele
- Por ser Africano
- Por não dominar o idioma português
- Por razões econômicas
- Não fui maltratado

7. Por outro motivo (Qual?) _____

8. Não sabe

[34] Na sua percepção, na lista abaixo indique três desses adjetivos que melhor caracterizam os universitários brasileiros?

- Honesto
- Brincalhão
- Sérió
- Preguiçoso

- Educado
 - Realista
 - Trabalhador
 - Mal-educado
 - Romântico
 - Indisciplinado
 - Formal
 - Desonesto
 - Preconceituoso
 - Disciplinado
 - Rebelde
 - Tradicional
 - Informal
8. Não sabe
9. Não respondeu

[35] Diante de uma situação de preconceito aos africanos como é que você reage?

- Faz de conta que não ouviu
 - Retruca as acusações
 - Comenta com outros africanos
 - Silencia para não ser discriminado
7. Reage de outra forma (Qual?) _____
8. Não sabe

9. Não respondeu

[36] Sobre seus laços de amizade você poderia dizer que:

Se relaciona melhor com imigrantes de mesma região de origem

Se relaciona da mesma forma com os imigrantes em geral

Se relaciona melhor com brasileiros

Se relaciona da mesma forma com brasileiros e imigrante

8. Não sabe

9. Não respondeu

[37] Você acredita que os estudantes africanos com renda econômica elevada:

Não sofrem preconceito

Sofrem menos preconceito

Sofrem preconceito do mesmo modo que os estudantes africanos de baixa renda

8. Não sabe

9. Não respondeu

[38] Em relação aos seus colegas de curso você se sente:

Totalmente aceito

Parcialmente aceito

Não se sente aceito

8. Não sabe

9. Não respondeu

[39] Com receio de sofrer discriminação ou não ser bem aceito você:

	SIM	NÃO
Deixa de participar de discussões em sala de aula		
Evita tirar dúvidas com o professor		
Evita se aproximar das pessoas		
Evita frequentar bares e restaurantes		
Prefere ficar sozinho nas horas de lazer		
Evita viajar para outras regiões do Brasil		
Deixa de realizar compras em lojas		

[40] Qual o motivo principal que o (a) levou a escolher a sua universidade?

- () Influência familiar.
- () Qualidade da universidade.
- () Afinidades econômicas.
- () A proximidade com amigo e/ou parentes.
- 7. Outro (Qual?) _____
- 8. Não sabe
- 9. Não respondeu

[41] Há algum fator que você julga interferir no seu desempenho acadêmico?

- Não.
- Sim, saudades da família.
- Sim, fator econômico.
- Sim, dificuldade com idioma.

7. Outro motivo (Qual?) _____

8. Não sabe

9. Não respondeu

[42] Você participa de algum projeto de pesquisa (iniciação científica) oferecido pela Universidade?

- Sim, qual? _____ Não

[43] (SE RESPONDEU *NÃO* NA QUESTÃO 42)

Qual a razão de você não participar de algum programa?

- Nunca tentou.
- Não acho necessário.
- É difícil conseguir vagas.
- Não posso.

7. Outro motivo (Qual?) _____

8. Não sabe

9. Não respondeu

[44] Quanto à assistência ao aluno estrangeiro conveniado, em sua opinião:

- não sei responder

- é ruim
- é regular
- é boa
- é ótima

[45] Quais seus planos após concluir o curso?

- Concluir o curso e seguir pós-graduação aqui no Brasil.
- Concluir o curso, mas ficar trabalhando aqui no Brasil.
- Voltar para país de origem.
- Ir para outro país.

7. Outro plano (qual) _____

8. Não sabe

9. Não respondeu



Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Centro de Humanidades – CH
Unidade Acadêmica de Ciências Sociais
Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais – PPGCS

Pesquisa de Mestrado: **Globalização e Migração Estudantil: fluxos culturais e fluxos de capitais**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES AFRICANOS EM TRÊS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO NORDESTE (UFCG, UFPB E UFPE)**

1. Caro estudante, no seu país de origem como você avalia sua posição socioeconômica, ou seja, sua posição em termos de classes sociais dentro da sociedade do seu país de origem?
2. Então, poderia me dizer se no seu país de origem assim como nos outros países africanos existem uma diversidade muito grande em relação aos grupos étnicos e, também, em termos dessa diversidade se existe algumas etnias mais privilegiados em termos de status, como ocupação dos altos cargos de elite na formação do governo do seu país?
3. Alguma vez já existiu ou ainda existe, ou seja, pode vir a existir futuramente o conflito entre diferentes grupos étnicos no seu país?
4. Caro estudante, gostaria que você me explicasse como foi sua trajetória estudantil no seu país de origem desde jardim de infância até as universidades.
5. Poderia me dizer se a sua trajetória estudantil antes de chegar ao Brasil foi apenas nas escolas públicas ou privadas ou se a maior parte foi na escola pública ou na escola privada?

6. Então, porque você escolheu o Brasil para estudar, não existe Universidade no seu país de origem ou você sempre teve preferências para realizar seus estudos no Brasil?

7. Sabemos que a maioria dos estudantes africanos chega ao Brasil através do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G que o Brasil mantém com os países africanos e no seu caso foi à mesma coisa, gostaria que você me explicasse como você ficou sabendo do PEC-G?

8. Depois que você chegou ao Brasil, precisamente na sua universidade, você se sentiu totalmente aceito e a expectativa que você tinha antes era o mesmo ou se superou?

9. Sabemos que muitos estudantes que chegam ao Brasil para estudar geralmente costumam dividir apartamentos ou casa, se você compartilha residência com um dos seus amigos estudantes africanos ou brasileiros, me explica como está sendo a convivência em casa, ou seja, a relação de vocês na residência?

10. Em termos da cultura, você já percebeu alguma semelhança ou diferença entre a cultura do seu país em relação à cultura brasileira, ou seja, uma aproximação da cultura africana com latino-americano?

11. Quais são os ritmos de danças mais comum no seu país, e essas danças têm algumas semelhanças com os estilos de danças brasileiras?

12. Em termos de preconceito, poderia me dizer como você avalia o preconceito no Brasil, se é motivado pela cor da pele, pela raça, por razões econômicas, por ser estrangeiro ou algo semelhante, e alguma vez você já sofreu algum tipo de preconceito, algum amigo ou conhecido já havia sofrido ou você já presenciou algo do tipo?

13. Para finalizar, quais são seus planos para o futuro, pretende terminar o curso e seguir pós-graduação no Brasil, terminar voltar para seu país de origem, seguir para outros países ou ficar morando e trabalhando no Brasil?