

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

FREDERICO MATOS ALVES CABRAL

**Os estudantes africanos nas Instituições de Ensino Superior brasileiras: O
Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G).**

Porto Alegre, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

FREDERICO MATOS ALVES CABRAL

**Os estudantes africanos nas Instituições de Ensino Superior brasileiras: O
Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G).**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Clarissa Eckert Baeta Neves.

Porto Alegre, 2015.

CIP - Catalogação na Publicação

Matos Alves Cabral, Frederico

Os estudantes africanos nas Instituições de Ensino Superior brasileiras: O Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) / Frederico Matos Alves Cabral. -- 2015.

203 f.

Orientadora: Clarissa Eckert Baeta Neves.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Cooperação educacional. 2. PEC-G. 3. Família. 4. Estudantes Africanos. I. Eckert Baeta Neves, Clarissa, orient. II. Título.

FREDERICO MATOS ALVES CABRAL

Os estudantes africanos nas Instituições de Ensino Superior brasileiras: O Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G).

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Clarissa Eckert Baeta Neves
(orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Arabela Oliven

Prof.Dr. José Carlos Gomes do Anjos

Prof.Dr.José Rivar Macedo

AGRADECIMENTOS

O meu percurso nesta trilha, não valeria a pena ser ter a presença de DEUS nos meus caminhos. Sei que essa não foi última meta a ser atingida, muitas trilhas e percursos virão, mas apenas é um degrau subido.

Todos estes esforços não teriam significado sem ter o apoio da minha família: à minha mãe OLIVIA MATOS ALVES; às minhas duas irmãs: NEUSA e CATIA. À minha sobrinha: LIBANIA. À minha Cunha Deise Djariatu e toda família. Às minhas tias CONCEIÇÃO e ANA. Os meus primos: TALÉLI; JOANA; BABA e outros.

Apesar de não estar fisicamente presente, sempre recorri a ele mentalmente/espiritualmente lhe pedindo apoio e conselho: *in memória* do meu pai PAULO CABRAL.

Para fazer parte desse mundo de universo acadêmico, em que o saber é prazeroso e conquistado, necessitava de uma assinatura: o meu obrigado ao OLIVIO PEREIRA por ter assinado o meu *termo de responsabilidade financeira*.

O mesmo para a direção do LICEU JOÃO XXIII pelo apoio e carinho, e as demais pessoas que apostaram e incentivaram a minha vinda para o Brasil: NICOLAU FERNANDES; *HENRIQUE ROSA (In memória)*.

Aos amigos e famílias que me acolheram durante essa trajetória acadêmica: CAMILA; PAI NILSON; Pe.CARLOS; Pe.LAURO; ROBERTA PEDROSO; ANA PAULA PEDROSO; FERNANDA; MILTON; FRANCISCUS; MARLA; ANTÓNIO; ANANDA; THOMAZ; RITA CAMISOLÃO; PATRICIA XAVIER; JOSÉ ANTÓNIO; DAIANE DOS SANTOS; DÉBORA SIMÕES; LUCIANE BELLO; TÂNIA MARIA; MARGARETE ROSS.

Como pequeno discípulo encontrei mestres que me ensinaram, e continuam me ensinando a mergulhar no mundo do *Ensino-Pesquisa-Extensão*, cujo agradecimento é infinito: à minha orientadora Prof^a.Dr^a. CLARISSA ECKERT BAETA NEVES, sem a sua dedicação e carinho não seria possível esta conquista, e pela possibilidade dada desde a graduação em participar do *Grupo de Estudos Sobre Universidade (GEU-SOCIOLOGIA)*.

Aos três (3) Grupos de Pesquisa que me permitiram entrar no horizonte da pesquisa além dos muros da universidade fazendo a ponte entre a teoria e a prática, entre, a Universidade/Sociedade:

- *Grupo de Estudos Sobre Universidade (GEU-SOCIOLOGIA)* e toda a sua equipe.

- *Grupo de Pesquisa Violência e Cidadania (GPVC)* especialmente aos Professores: JOSÉ VICENTE TAVARES DOS SANTOS; ALEX NICHE TEIXEIRA; ROCHELLI FACHINATO; MELISSA PIMENTEL (pelas dicas e orientações riquíssimas). E demais membros: LUCIANE SANTOS; RAFAEL; LIVIO; VITOR; CRISTIANO; LICIANE; MARIA GABRIELA; MARIANA, GABRIEL, LUIZA, entre outros.

- *Grupo de Estudos Africanos* na pessoa do professor JOSÉ RIVAIR MACEDO, que pelo mesmo ideal juntamente com os demais membros do grupo, os autores e pensadores africanos vem formando o eixo dos nossos debates.

Ao meu grande Mestre e Professor Paulo Seben de Azevedo, e sua família, sou grato pelo carinho e estima.

À *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* pela concessão da bolsa de estudos.

À *Direção do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)* e seus funcionários.

À *Direção do Instituto Latino-americano de Estudos Avançados (ILEA)* e demais funcionários.

Agradeço carinhosamente aos demais Professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS pelo conhecimento transmitido ao longo destes anos.

À secretaria do PPG-Sociologia, principalmente a Regiane, que sempre se mostrou disponível em ajudar durante a realização do curso.

À Cleci Duarte (CLÊ-XEROX), pela ajuda e carinho prestado aos africanos durante a trajetória no IFCH.

Aos estudantes africanos e responsáveis do PEC-G, que participaram desta pesquisa cuja informações/sugestões/criticas foram relevantes.

Deixo por ultimo um agradecimento especial para aquela cujo no mesmo ideal cruzamos no destino da trajetória acadêmica: a minha namorada DENISE CATARINA DIAS MANÉ pelas tantas horas difíceis e alegres que a gente vem compartilhando.

A verdade e o poder, para mim, formam uma antítese, um antagonismo, que dificilmente será resolvido. Eu posso definir, de fato, uma simplificação da história da humanidade, da evolução da humanidade, como uma disputa entre o poder e a liberdade. (WOLE SOYINKA).

RESUMO

Na sociedade contemporânea constata-se uma crescente necessidade de aumento da escolarização das populações, de aquisição de mais competências para enfrentar o mercado de trabalho e a aspiração das famílias por mobilidade social através da educação. Esses fatores têm contribuído para a crescente valorização da educação, especialmente no seu nível superior. A presente dissertação tem como objetivo central analisar o Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G), como política de acesso ao ensino superior para os estudantes africanos nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Foi realizada uma pesquisa com caráter quanti- qualitativo. Como resultado, constatou-se que a inserção dos jovens africanos nas universidades brasileiras por meio do PEC-G, consiste na aquisição de capital cultural por meio da conquista do diploma universitário. Evidenciou-se também que, uma das principais instituições responsáveis para ingresso ou permanência destes estudantes no meio acadêmico brasileiro é a própria família, através do seu apoio moral ou material. O fenômeno do preconceito e da discriminação racial, elemento desconhecido no país de origem, acaba sendo uma das barreiras encontradas por estes jovens ao ingressarem no Brasil. Perante as limitações da estrutura do programa, as redes de amizade (capital social) por meio dos conterrâneos desempenham um papel fundamental para permanência destes jovens no meio acadêmico brasileiro. O PEC-G é um dos instrumentos de cooperação educacional mais antigo do qual o Brasil dispõe com os Estados africanos no âmbito da cooperação Sul-Sul. Apesar de dar oportunidades aos jovens deste continente, ele também apresenta fragilidades em facilitar as condições para ingresso e permanência dos mesmos nas cidades e IES onde cursam as suas graduações. Estas fragilidades são percebidas desde o processo seletivo até o momento do acolhimento no aeroporto. Destaca-se também a falta de participação de muitos países africanos signatários de PEC-G em fornecer condições ou mecanismos que visam melhorar economicamente as estadias dos seus cidadãos no Brasil.

Palavras Chave: Cooperação educacional, PEC-G; família e estudantes africanos.

ABSTRACT

In contemporary society there is a growing need to increase the education of the people, for the acquisition of more powers to deal with the labor market and the aspiration of families by social mobility through education. These factors have contributed to the increasing appreciation of education, especially in its upper level. This dissertation has as main objective the Program Arrangement Students Graduate (PEC-G), as policy for access to higher education for the African students in Higher Education institutions (HEIs) Brazilian. It was, of a search with character quanti- qualitative. As a result, it was found that the insertion of young Africans in Brazilian universities through the PEC-G, consists in the acquisition of cultural capital through the conquest of university diploma. It was observed also that one of the main institutions responsible for entry into or residence of these students in academia Brazilian is the family itself, through its moral support or material. The phenomenon of prejudice and racial discrimination, unknown element in the country of origin, it ends up being one of the obstacles encountered by these young people to join in Brazil. In view of the limitations of the program's structure, networks of friendship (social capital) through the countrymen play a fundamental role for the continuance of these young people in academia Brazilian. The PEC-G is one of the instruments of cooperation educational older which Brazil has with the African States in the context of South-South cooperation. Although give opportunities to young people on this continent, it also presents weaknesses in facilitating the conditions for entry and residence in the cities and SPECIES where coursing their graduations. These weaknesses are perceived from the selective process up to the time of the welcoming at the airport. Also noteworthy is the lack of participation of many African countries signatories of PEC-G to provide conditions or mechanisms that aim to improve economically the stays of its citizens in Brazil.

Key words: Educational Cooperation; PEC-G; family and african students.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Cursos dos respondentes do questionário | 28 |
| Figura 2. Estrutura do corpus das entrevistas analisadas pelo Software SONAL..... | 31 |
| Figura 3. Ambiente de análise das entrevistas no Software SONAL..... | 32 |
| Figura 4: Foto dos estudantes guineenses nas zonas libertadas. | 81 |
| Figura 5: Principais profissões dos pais dos estudantes entrevistados. | 125 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1: Salário mínimo nos países africanos de língua oficial portuguesa | 21 |
| Gráfico 2: Perfil dos respondentes do questionário online..... | 28 |
| Gráfico 3: Gastos com a Cobradi, por região em % (2010) | 62 |
| Gráfico 4: Cooperação técnica com África: execução do orçamento anual, 2003-2010 | 63 |
| Gráfico 5: Cooperação técnica brasileira em %, por região– Cobradi (2010) | 64 |
| Gráfico 6: Cooperação técnica com África: execução do orçamento anual, 2003-2010 | 64 |
| Gráfico 7: Classificação da Cooperação na África por Segmento (2008 - 2012) | 65 |
| Gráfico 8: Estudantes latino-americanos matriculados nas universidades brasileiras em 1965.. | 71 |
| Gráfico 9: Gastos do Governo Federal em 2010 com o PEC-G..... | 75 |
| Gráfico 10: Proporção de estudantes beneficiados pelo Promisae segundo a região de origem- Cobradi (2010)..... | 76 |
| Gráfico 11: Estudantes do PEC-G selecionados para Bolsa MRE 2015/1 por país..... | 77 |
| Gráfico 12: Estudantes do PEC-G selecionados para Bolsa Mérito 2015/1, por país..... | 78 |
| Gráfico 13: Estudantes cabo-verdianos no exterior | 85 |
| Gráfico 14: Estudantes em Cabo Verde e no Exterior | 86 |
| Gráfico 15: Total de estudantes cabo-verdianos | 87 |
| Gráfico 16: Alunos matriculados na Universidade Amílcar Cabral..... | 88 |
| Gráfico 17: Alunos matriculados na Universidade Colinas de Bóe | 88 |
| Gráfico 18: Nível de escolaridade dos Pais dos respondentes | 92 |
| Gráfico 19: Nível de Escolaridade das Mães dos respondentes | 93 |
| Gráfico 20: Membro da família que já cursou ou está cursando o Ensino Superior | 93 |
| Gráfico 21: Participação de outros membros da família no PEC-G..... | 94 |
| Gráfico 22: Residência dos estudantes pesquisados..... | 95 |
| Gráfico 23: Instituições responsáveis pela manutenção econômica dos respondentes | 95 |
| Gráfico 24: Frequência da ajuda financeira da família | 96 |
| Gráfico 25: Tipos de auxílio financeiro recebido por parte do Governo brasileiro | 96 |
| Gráfico 26: Tipos de Benefício Estudantil recebido por parte das Universidades | 97 |
| Gráfico 27: As facilidades encontradas no Brasil | 98 |
| Gráfico 28: Dificuldades encontradas no Brasil..... | 99 |
| Gráfico 29: Responsável pela assinatura do Termo de Responsabilidade Financeira | 101 |
| Gráfico 30: Avaliação dos pesquisados sobre o curso que estão cursando atualmente | 102 |
| Gráfico 31: Avaliação sobre Universidade quando do momento da chegada ao Brasil..... | 103 |
| Gráfico 32: Avaliação das informações passadas pela embaixada brasileira acerca do PEC ... | 104 |
| Gráfico 33: Grau de satisfação do PEC..... | 104 |
| Gráfico 34: Alguns elementos que deveriam ser modificados no PEC-G | 105 |
| Gráfico 35: Plano dos pesquisados após conclusão do curso..... | 106 |
| Gráfico 36: Estudantes PEC-G matriculados na UFRGS semestre letivo 2014/1 | 108 |
| Gráfico 37: Alunos PEC-G matriculados na PUCRS semestre letivo 2014/1 | 110 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1: Universidades dos respondentes do questionário..... | 29 |
| Quadro 2: Cronologia da implantação do sistema de ensino público na África Ocidental Francesa..... | 49 |
| Quadro 3: Domínio da Língua portuguesa em Angola 1970. | 53 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Perfil dos estudantes entrevistados..... | 30 |
| Tabela 2: Ranking das 25 Melhores Universidades Africanas..... | 56 |
| Tabela 3: Projetos brasileiros e Atividades isoladas em execução na África..... | 66 |
| Tabela 4: Dados sobre o número de escolas construídas pelo PAIGC nas zonas libertadas..... | 82 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------------|---|
| ABC | –Agencia Brasileira de Cooperação |
| ABCCT | –Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica |
| AOF | –África Ocidental Francesa |
| BM | –Banco Mundial |
| Bolsa MRE | –Bolsa do Ministério das Relações Exteriores |
| CAPs | –Centro de Atenção Psicossocial |
| CEI | –Casa dos Estudantes do Império |
| COBRADI | –Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional |
| CPLP | –Comunidade Dos Países De Língua Portuguesa |
| CSIC | –Conselho Superior das Investigações Científicas |
| CTI | –Cooperação Técnica Internacional |
| DCE | –Divisão de Temas Educacionais |
| EMBRAPA | –Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária |
| FICASE | –Fundação Cabo-verdiana de Ação Social Escolar |
| FIOCRUZ | –Fundação Oswaldo Cruz |
| FMI | –Fundo Monetário Internacional |
| FURG | –Fundação Universidade Federal do Rio Grande |
| IBGE | –Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ICASE | –Instituto Cabo-verdiano de Ação Social Escolar |
| IES | –Instituição de Ensino Superior |
| IFES | –Instituições Federais de Ensino Superior |
| IPEA | –Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| ISCEE | –Instituto Superior de Ciências Econômicas e Empresariais |
| ISCJS | –Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais |
| MCT | –Ministério da Ciência e Tecnologia |
| MEC | –Ministério da Educação |
| MEIA | –Escola Internacional de Artes do Mindelo |
| MRE | –Ministério de Relações Exteriores |
| OCDE | –Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OGE | –Orçamento Geral do Estado |
| OMC | –Organização Mundial do Comércio |
| ONU | –Organização das Nações Unidas |
| PAIGC | –Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo verde |
| PALOP | –Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa |
| PEC-G | –Programa de Estudantes Convenio de Graduação |
| PNUD | –Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PROFOR | –Programa de Formação Científica |
| PROGRAD | –Pró-Reitoria de Graduação |
| PROMISAES | –Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior |
| PUC/Campinas | –Pontifícia Universidade Católica de Campinas |
| PUCRS | –Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |
| RDC | –República Democrata do Congo |
| SENAI | –Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SESu | –Secretaria de Educação Superior (SESu) |
| UCS | –Universidade de Caxias do Sul |
| UEL | –Universidade Estadual de Londrina |
| UEM | –Universidade Eduardo Mondlane |
| UF | –Unidades Federais |
| UFBA | –Universidade Federal da Bahia |
| UFG | –Universidade Federal de Goiás |
| UFMG | –Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFPA | –Universidade Federal do Pará |

| | |
|------------|--|
| UFPB | –Universidade Federal da Paraíba |
| UFPE | –Universidade Federal de Pernambuco |
| UFPeI | –Universidade Federal de Pelotas |
| UFPR | –Universidade Federal do Paraná |
| UFRGS | –Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFRJ | –Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFRN | –Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| UFRPE | –Universidade Federal Rural de Pernambuco |
| UFSC | –Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFSM | –Universidade Federal de Santa Maria |
| UFT | –Universidade Federal do Tocantins |
| UFU | –Universidade Federal de Uberlândia |
| UM | –Universidade do Mindelo |
| UNB | –Universidade de Brasília |
| UNEB | –Universidade do Estado da Bahia |
| UNESCO | –Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura |
| ÚNICA | –Universidade Intercontinental de Cabo Verde |
| UNICAMP | –Universidade Estadual de Campinas |
| UNICEF | –Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| UNICENTRO | –Universidade Estadual do Centro Oeste |
| Uni-CV | –Universidade de Cabo Verde |
| UNILAB | –Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira |
| Uni-Piaget | –Universidade Jean Piaget |
| URSS | –União das Repúblicas Socialistas Soviéticas |
| US | –Universidade de Santiago |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Capítulo 1. INTRODUÇÃO | 18 |
| 1.1. Problema de pesquisa | 19 |
| 1.2. Justificativa | 23 |
| 1.3. Objetivos | 25 |
| 1.4. Hipóteses | 25 |
| 1.5. Metodologia e Técnicas utilizadas: | 26 |
| 1.5.1. <i>Perfil dos estudantes que responderam o questionário</i> | 28 |
| 1.5.2. <i>Perfil dos entrevistados:</i> | 29 |
| 1.5.3. <i>Análise das entrevistas:</i> | 30 |
| Capítulo 2. A TRAMA CONCEITUAL | 33 |
| 2. 1. Bourdieu e o campo da Educação. | 34 |
| 2.1.1. <i>A ideia do campo, da classe e do capital</i> | 34 |
| 2.1.2. <i>A reprodução do capital cultural e social de Bourdieu no ambiente escolar</i> | 36 |
| 2.2. Dubet e a Desigualdade Escolar e a Exclusão Escolar: O sistema escolar entre limites e oportunidades | 38 |
| 2.3. O conceito de Equidade de Rawls na distribuição de oportunidades no acesso ao ensino superior..... | 41 |
| 2.4. Racismo e discriminação racial no Brasil: uma proposta analítica. | 44 |
| Capítulo 3. A IMIGRAÇÃO ESTUDANTIL AFRICANA E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO CONTINENTE AFRICANO | 47 |
| Capítulo 4. DA ESCRAVIDÃO À NOVA CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA: BRASIL E ÁFRICA NUM SÓ DIÁLOGO | 59 |
| Capítulo 5. O PROGRAMA DE ESTUDANTES CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G): DA FASE INICIAL À VINDA DOS ESTUDANTES AFRICANOS | 70 |
| 5.1. A Criação do PEC-G | 70 |
| 5.2. O PEC-G e a vinda dos estudantes africanos | 72 |
| 5.3. As bolsas de auxílio financeiro para alunos PEC-G..... | 75 |
| 5.3.1. <i>Bolsa Promisaes</i> | 76 |
| 5.3.2. <i>Bolsa MRE</i> | 77 |
| 5.3.3. <i>Bolsa Mérito</i> | 78 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 6. GUINÉ-BISSAU E CABO VERDE, DOIS PAÍSES PARCEIROS DO PEC-G | 79 |
| 6.1. Processo de independência e localização geográfica dos dois países. | 79 |
| 6.2. O movimento de independência e a emancipação educacional. | 81 |
| 6.3. A mobilidade estudantil e a construção da universidade pública. | 83 |
| Capítulo 7. ESTUDANTES AFRICANOS PEC-G E A PERSPECTIVA DE ESTUDO NO BRASIL | 91 |
| 7.1. Dados Familiares. | 91 |
| 7.2. Condições de permanência no Brasil | 94 |
| 7.3. Participação dos estudantes pesquisados no PEC-G | 101 |
| Capítulo 8 : A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS) E A PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS) NO PEC-G. | 107 |
| Capítulo 9. OS ESTUDANTES AFRICANOS PEC-G E A PERSPECTIVA DE ESTUDO NA UFRGS E PUCRS | 112 |
| 9.1 A decisão do cursar o ensino superior no Brasil. | 112 |
| 9.2 A origem social e a influencia da família no campo escolar | 124 |
| 9.3. A chegada dos estudantes no Brasil | 129 |
| 9.4. As condições para permanência dos estudantes africanos do PEC-G | 136 |
| Capítulo 10. A EXPERIÊNCIA DE SER ESTUDANTE AFRICANO NO PEC-G | 143 |
| Capítulo 11. O PEC-G ENTRE TEORIA E PRÁTICA | 157 |
| 12. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 165 |
| 13. REFERÊNCIAS | 169 |
| 14. APÊNDICES | 177 |
| 1. PREÂMBULO DO ROTEIRO DA ENTREVISTA | 177 |
| 2. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 178 |
| 3. QUESTIONÁRIO ONLINE | 179 |
| 4. ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS ESTUDANTES AFRICANOS DO PEC-G. | 187 |
| 5. ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS RESPONSÁVEIS DO PEC-G NAS IES. | 189 |
| 15. ANEXOS | 191 |
| ANEXO 1. MAPA DA ÁFRICA COLONIAL (1924) | 191 |
| ANEXO 2. DECRETO N° 7.948 NORMAS E FUNCIONAMENTO DE PEC-G | 192 |

| | |
|---|-----|
| ANEXO 3. ESTUDANTES AFRICANOS ESPANCADOS NA USP | 197 |
| ANEXO 4. ESTUDANTES AFRICANOS TENTAM ENTENDER RACISMO SOFRIDO EM PORTO ALEGRE..... | 200 |

Capítulo 1. INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea constata-se uma crescente necessidade de aumento da escolarização das populações, de aquisição de mais competências para enfrentar o mercado de trabalho e a aspiração das famílias por mobilidade social através da educação. Esses fatores têm contribuído para a crescente valorização da educação e especialmente no seu nível superior. Dados empíricos demonstram as taxas de retorno em termos de rendimento e empregabilidade (OCDE 2013, Menezes Filho, 2012; 2011). O acesso à educação superior também é visto como um importante mecanismo de redução da desigualdade de oportunidades e como fator de promoção da mobilidade social (DUBET, 2012; NEVES, 2013).

Essas circunstâncias levam a pressões pela ampliação do acesso ao ensino superior e tem tido diferentes impactos nos países, em função de seus sistemas de ensino superior ou a ausência destes, e da implantação de políticas específicas para o setor terciário.

A partir da década de 1970, o número de estudantes matriculados na educação superior no mundo se quintuplicou elevando-se de 28,6 milhões em 1970 para 152,5 milhões em 2007. A expansão tornou-se particularmente intensa a partir dos anos 2000 com a incorporação de 51,7 milhões de novos estudantes na educação terciária até 2007 (UNESCO, 2009). Em 1970 quase dois terços dos estudantes na educação superior estavam na América do Norte e Europa Ocidental. Em 2007, este número havia reduzido para um quarto dos estudantes. A Ásia Oriental e Pacífico que respondiam por apenas 14% das matrículas globais em 1970, desde 2005 passaram a deter mais de 30%. América Latina e Caribe dobraram sua participação passando de 6% para 12%. Hoje, a maioria dos estudantes da educação superior vivem em países de média e baixa renda (UNESCO, 2009). China e Índia tiveram grande crescimento de matrículas de ensino superior na última década. Os dois países têm hoje os maiores contingentes de estudantes de ensino superior do mundo, respectivamente 17 milhões (equivalente a 20% da população chinesa em idade de cursar o ensino superior) e 10 milhões (o que representa 10% da população indiana na faixa etária correspondente ao ensino superior) (KISHORE, 2012; YAZHUO & FENGQIAO, 2012).

No continente africano, de acordo com o documento publicado pelo Banco Mundial¹ em 2010 (apud, Varela, 2013), houve um crescimento das matrículas na educação terciária, com graus de diploma de nível superior (formação pós-secundária, universitária e técnica), nas duas últimas décadas, com dados de uma média anual de 8,7%, contra o aumento mundial de 5,1%. Esse crescimento não foi acompanhado pelos estados nacionais do continente tendo em conta as possibilidades financeiras das IES locais prejudicando assim a qualidade deste nível de ensino, resultando em fatores desastrosos como: a superlotação de salas de aula, fugas de cérebros, excesso de carga horária dos docentes muitas vezes caracterizados com pouco nível de instrução (só graduação) e com condições de trabalho precárias (VARELA, 2013). Por outro lado, constata-se ainda uma ausência da constituição de sistemas de ensino superior em muitos países do continente.

Este cenário leva muitos governos locais a montarem estratégias de forma a superar os grandes problemas de acesso ao ensino superior, enviando os seus jovens estudantes a cursarem o ensino superior nos países estrangeiros com os quais possuem acordo de cooperação (SANTOS, 2005). Neste sentido, a cooperação educacional é fundamental para garantir espaços a estudantes e professores africanos em universidades estrangeiras.

Uma cooperação educacional que se destaca é de responsabilidade do Brasil que vem intensificando a sua política de cooperação internacional *horizontal*, no âmbito do ensino superior, com os países da África, além da América Latina e Ásia. Trata-se do programa de cooperação educacional, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G²), objeto desta dissertação.

1.1. Problema de pesquisa.

O PEC-G foi criado em 1967 com o intercâmbio de estudantes da América Latina. O fluxo dos estudantes africanos para o Brasil iniciou nos anos 1977. O programa tem por objetivo dar oportunidades de formação superior aos jovens entre 18 e 25 anos de idade com ensino médio completo, oriundos dos países em via de

¹ Acelerando o Passo. Educação terciária para o crescimento econômico na África subsariana. Washington DC: Banco Mundial, 2010. Apud Varela, 2013.

² O Brasil tem um programa semelhante a este no nível da Pós Graduação que é o Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG).

desenvolvimento principalmente da América Latina, África, e Ásia com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais (CABRAL, 2012; MEC, 2012).

O Convênio PEC-G envolve 45 países participantes de diferentes continentes, dos quais 32 países participam efetivamente do programa. Destes, 20 são do continente africano. Entre 2000 e 2012, dos 6981 estudantes selecionados, 5479 são oriundos do continente africano (CABRAL, 2012).

Este programa é desenvolvido pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) com a participação das missões diplomáticas e repartições consulares e pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com 94 Instituições de Ensino Superior (IES), públicas (federais e estaduais) e privadas.

Para se inscrever no Programa, o jovem candidato apresenta junto à embaixada brasileira no país de origem os seguintes documentos: histórico escolar e certificado de conclusão do ensino médio; certificado de proficiência em língua portuguesa (para aqueles provenientes de países não lusófonos); atestado de saúde comprovando estado de saúde física e mental; certidão de nascimento (do candidato e dos pais); termo de compromisso de inscrição e termo de responsabilidade financeira comprovando o meio de se manter no Brasil (MRE, 2012). Ainda, declara duas (2) áreas de estudo, e duas (2) cidades, mais Unidades Federais (UF) em que gostaria de cursar a sua graduação, sem opção de escolher a Instituição de Ensino Superior (IES) desejada. Estes documentos são recebidos e verificados por um funcionário da embaixada brasileira no local que é designado como o operador do PEC-G, que tem a função não só de verificar a validade dos documentos e fazer a pré-seleção, como também de encaminhá-los eletronicamente à Divisão de Temas Educacionais DCE/MRE e à Coordenação-Geral de Relações Estudantis SESu/MEC, a fim de realizarem a seleção final dos candidatos considerados admissíveis, de acordo com os critérios exigidos e o número de vagas disponibilizados pelas IES participantes.

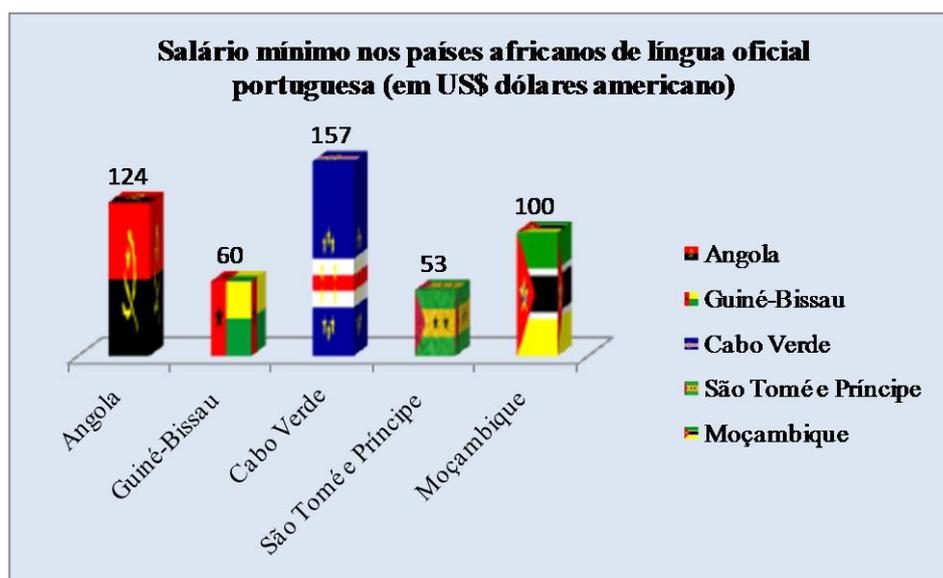
Conforme o MEC (2013), durante o processo de seleção final dos candidatos ao PEC-G, a Divisão de Temas Educacionais DCT/MRE e a Coordenação-Geral de Relações Estudantis SESu/MEC são assessoradas nos termos da portaria SESU/MEC nº510, de 21/08/2006, por uma comissão indicada pelo seguintes Fóruns: dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras; das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais e dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (MEC, 2013, p.1).

Como um dos critérios da seleção dos candidatos para o Programa de Estudantes Convênio de Graduação,

o candidato deverá ter meios (Financeiros) suficientes para poder se manter no Brasil. Apresentando um termo de Responsabilidade Financeira assinado pelo encarregado de Educação ou Patrocinador, dispondo no mínimo, ou equivalente a quatrocentos dólares (400 USD) mensais para despesas essenciais durante a sua estada no Brasil, além de quantia suficiente para os custos de instalação. Por outro lado, o próprio patrocinador ou encarregado do candidato deverá comprovar uma renda pelo menos três vezes maior do que a quantia a ser destinada ao estudante (MEC, 2012).

Cabe salientar que, embora os critérios acima mencionados sejam obrigatórios para a candidatura dos estudantes, o salário mínimo na maior parte dos países africanos não ultrapassa cento e cinquenta dólares americanos (150 USD).

Gráfico 1. ³



Fonte: elaboração própria cf. Revista Lusofonia, 2014⁴.

Constatou-se assim que existem três (3) tipos de estudantes que se candidatam ao programa:

- os estudantes provenientes de famílias de elite que podem pagar a renda exigida através do Termo de Responsabilidade Financeira;

³ Embora os valores são segmentados pelos setores (Pesca, Indústria, Transporte...), baseou-se no valor mínimo dos mesmos.

⁴ Disponível em:

http://www.revistalusofonia.pt/economia/artigo.php?id=salrios_mnimos_nos_pases_lusfonos#pagina=1. Acesso em 19 de Agosto de 2014.

- b) os estudantes de classe média ou alta que são auxiliados por governos dos países de origem, atribuindo uma bolsa de auxílio financeiro mensal;
- c) os estudantes que precisam burlar a lei, dado que não dispõem dos recursos necessário exigidos, procurando terceiros a fim de assinarem simbolicamente o documento, sem que este precise enviar no futuro o valor declarado.

Como o ensino superior no continente, na maior parte dos casos, cobra taxas de mensalidades altas, atualmente muitos estudantes optam pela possibilidade de cursar ensino superior no exterior em especial valendo-se do programa PEC-G.

Apenas em 2002, a partir do governo Lula, é que foram criadas diversas bolsas de auxílio financeiro destinadas aos estudantes beneficiários do (PEC-G) com nível sócio econômico muito baixo. No entanto, os critérios de renda para a candidatura ao Programa nunca foram retificados.

Tendo por foco o Programa PEC-G Brasil-África, desenvolvemos nosso problema de pesquisa para esta dissertação que trata de três (3) aspectos:

(a) o primeiro aspecto refere-se ao próprio Programa PEC-G, sua estrutura, seus problemas e suas limitações. Relacionado a este aspecto, questiona-se: O Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) pode ser considerado como política de oportunidades de acesso ao ensino superior?

(b) O segundo aspecto está relacionado às IES brasileiras que recebem os estudantes africanos: Que estruturas foram desenvolvidas para receber esses estudantes?

(c) O terceiro aspecto está relacionado ao estudante PEC-G: Como se deu a inserção destes estudantes nas IES brasileiras? Qual a motivação que levou o aluno a optar pelo programa PEC-G; Como o estudante avalia sua participação no PEC-G? Quais são as perspectivas após a participação no programa?

1.2. *Justificativa*

Segundo Anízio Teixeira, a educação é um direito para todos os cidadãos, os novos Estados modernos ou democráticos precisam implementar políticas adequadas que visam garantir o seu acesso, sem que haja barreiras (TEIXEIRA,1996). Essa situação nos instigou a desenvolver uma dissertação para tentar analisar a participação dos estudantes africanos no Programa e o impacto do mesmo nas suas vidas.

O PEC-G é considerado um dos programas mais antigo no âmbito educacional que o Brasil possui com vários países em via de desenvolvimento. Desde a sua existência, tanto o Brasil como os países participantes, principalmente da África, registraram varias mudanças políticas, econômicas e sociais, e cada vez mais, no caso dos estudantes desses países, o programa vem lhes atraindo para cursar o ensino superior no Brasil.

Houve vários seminários, encontros e discussões sobre o aperfeiçoamento do programa de modo a atrair mais jovens dos países periféricos pelas Universidades, Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, a fim de poderem superar as dificuldades em termo de adaptação e integração no meio acadêmico. Só que todos estes encontros acabaram por se concentrar no âmbito político e jurídico, sem levar em conta o âmbito social.

Para Ianni (2008) e Martin (2004, *apud* GUSMÃO 2012), poucos sociólogos ou antropólogos se debruçaram ou vem se debruçando verdadeiramente sobre a questão das trocas internacionais e da circulação científica de indivíduos, ou sobre a relação existente entre essas trocas e a formação intelectual dos grupos envolvidos no novo processo de globalização ou internacionalização do ensino superior, que deixou o mundo tão plano, acabando por romper com as fronteiras geográficos e culturais dos Estados e dos indivíduos.

A relevância do estudo desse programa pode ser justificado pela contribuição que ele possa trazer aos Órgãos, Instituições de Ensino Superior (IES- brasileiras) e aos países que enviam os seus estudantes, de modo a observarem melhor as limitações, objetivos e a riqueza que este pode proporcionar para o desenvolvimento dos Estados e seus cidadãos frente ao novo cenário de internacionalização do conhecimento.

Os debates promovidos permitiram retificações em algumas cláusulas do programa e a criação de certas políticas de benefícios de assistência estudantil

destinados aos estudantes PEC-G. Mas, novamente, foi deixado de lado o debate sobre a forma da inclusão dos jovens nesse programa.

Conforme Zamberlam et al (2008), vivemos hoje numa sociedade de informação e conhecimento, em que o elemento mais profundo da mudança é a dimensão cultural da pessoa no seu contexto social. É nesse processo que o ensino superior passa a desempenhar um papel importante na formação de capacidades transformadoras como componentes estratégicos para o desenvolvimento tecnológico, cultural e socioeconômico (ZAMBERLAM *et al*, 2008,p.13).

Um dos objetivos do PEC-G, é dar aos jovens de países periféricos a oportunidade de cursarem graduação nas Instituições de Ensino Superior brasileiras (IES), o que pode ocorrer nas públicas (Federais e Estaduais), como também nas privadas, mas sempre ancorado pelo Governo Federal. E, pelo lado dos países que possuem acordos educacionais com o Brasil nesse âmbito, dispõem de recursos políticos e econômicos que atraem também a política externa brasileira.

Por exemplo, no setor econômico o Brasil vem projetando varias parcerias com os países do continente africano, entre os quais destaca a cooperação entre o Brasil e a Angola no âmbito Petrolífero e com o Moçambique na exploração de carvão mineral através da empresa VALE. E no campo político o Governo Brasileiro vem disputando a vaga para o Conselho de Segurança das Nações Unidas e a aliança, com maior parte dos países do continente, é o ponto estratégico para um futuro possível apoio.

Na agenda da política externa brasileira a cooperação educacional é o mecanismo que possibilita o desencadear das parcerias para projetos econômicos ou políticos para o futuro do desenvolvimento dos países. Além do mais o setor da educação, principalmente o nível superior é o campo estratégico para “sara” as feridas da maior parte dos Estados africanos, tendo em conta a ausência do ensino superior de qualidade.

Sustenta Teixeira (1996) que o Estado significa organização do público, a fim de manter os interesses coletivos. Por isso a inclusão de todos os cidadãos nesse processo é de maior relevância e considerada a mais forma justa possível.

Espera-se que este estudo contribua para compreensão do programa, tendo em conta as suas possibilidades e desafios, bem como permita conhecer melhor o perfil dos estudantes que participam deste programa.

1.3. Objetivos

O objetivo geral desta dissertação foi o de analisar o Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G), como política de acesso ao ensino superior para os estudantes africanos nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

Objetivos Específicos:

- Caracterizar o ensino superior no continente africano bem como as Políticas do Ensino Superior existente nos países dos estudantes beneficiários ao Programa
- Analisar o contexto do surgimento e da implantação do (PEC-G);
- Investigar os tipos de políticas de Assistência Estudantil destinado aos beneficiários por parte do Governo Brasileiro e das Instituições de Ensino Superior acolhedoras;
- Analisar a inserção dos jovens ao programa através dos motivos que influenciaram a escolha dos cursos e das cidades;
- Analisar as condições de permanência destes beneficiários dentro da comunidade acadêmica e na sociedade brasileira em geral;
- Analisar as expectativas dos próprios alunos através do programa.

1.4. Hipóteses

Hipóteses que orientaram o desenvolvimento desta dissertação:

- O Programa de Estudantes Convênio de Graduação é um programa de acesso ao ensino superior que ainda padece de varias dificuldades desde forma de ingresso até a escassez das retificações das normas estabelecidas no seu protocolo.
- A seleção dos beneficiários ao programa dá-se principalmente pelo volume do capital econômico e social do candidato em relação ao capital cultural, resultando num quadro de beneficiários predominantemente proveniente de famílias com maiores rendimentos ou nível de escolaridade.
- Os candidatos oriundos de famílias de baixa renda acabam por se beneficiar do programa através das suas relações com outras redes

(patrocinadores para assinatura simbólica do termo de responsabilidade financeira).

- As limitações do PEC-G como a falta de acompanhamento na chegada ao Brasil, na procura por moradia, na “descoberta” da universidade, etc. são enfrentadas com o apoio de uma ampla rede de contatos feitos com os conterrâneos e ou amigos residentes no Brasil.
- Apesar de possuir algumas limitações o PEC-G é visto por muitos dos seus jovens participantes como um programa que possibilita as suas inserções no ensino superior, a fim de obterem o diploma universitário.

1.5. Metodologia e Técnicas utilizadas:

Segundo May (2004), os métodos da pesquisa constituem uma parte importante das ciências sociais, e se constituem em um instrumento por meio do qual é promovido o seu desenvolvimento intelectual. Perante esta situação, a pesquisa que resultou nesta dissertação apresentou um caráter quanti- qualitativo embasada na construção social da realidade estudada, permitindo assim, obter uma compreensão mais profunda do contexto e da visão dos próprios atores estudados de modo a poder interpretar melhor a realidade (CANO, 2012).

No primeiro momento da pesquisa foi realizada uma coleta de dados *bibliográficos*, através do levantamento de bibliografias publicadas e que tenham relação com o tema estudado. A finalidade desta técnica consiste em colocar o pesquisador em contato direto com os materiais produzidos sobre o tema, de modo a lhe facilitar na busca de soluções e explorar as novas possíveis áreas ainda com problemas insuficientemente cristalizadas (MARCONI, 1986).

No segundo momento foram coletados e analisados documentos (tais como manual do programa, edital da convocação para o programa e das bolsas, etc.) e relatórios dos principais órgãos brasileiros, administradores do PEC-G: Ministério das Relações Exteriores (MRE), através da Divisão de Temas Educacionais (DCE), e Ministério da Educação (MEC), em parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES) que recebem os estudantes beneficiários ao programa. Além de pesquisas juntos aos sites dos órgãos internacionais como: a Organização das Nações Unidas para

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); os Ministérios da Educação, e as Embaixadas/Consulares dos próprios países africanos participantes do programa.

No terceiro momento foi realizada uma pesquisa empírica através da aplicação de um questionário online via rede social (*facebook*) com os estudantes africanos do PEC-G de diversas instituições de ensino superior brasileiras, através do qual procuramos fazer uma pesquisa exploratória. As respostas do questionário foram analisadas através do programa SPSS. (ver anexo o questionário enviado).

No quarto momento foram realizadas entrevistas em profundidade com 14 estudantes africanos do PEC-G da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Também foram entrevistados os próprios responsáveis destes estudantes nas referidas universidades, num total de 4 entrevistas realizadas com o pessoal administrativo da pró-reitoria de graduação (PROGRAD-UFRGS); pró-reitoria de extensão e assuntos comunitários (PUCRS); coordenadoria de assuntos discentes (PUCRS); e das secretarias de relações internacionais das mesmas.

A entrevista é um dos métodos predominantes no campo das ciências sociais, para coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social na pesquisa qualitativa (MARCONI, 1986; FLICK, 2009).

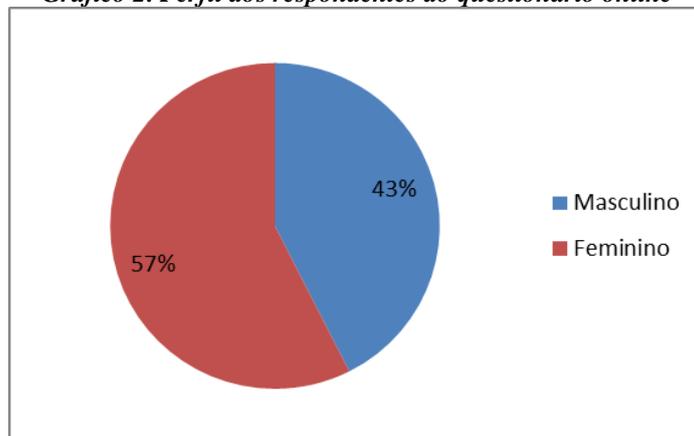
Conforme Cortes (1998), a entrevista semi-estruturada é caracterizada por um roteiro apresentando questões com respostas abertas, não previamente codificadas, nas quais o entrevistado pode discorrer livremente sobre o tema proposto ou pergunta formulada, embora possa apresentar algumas indagações com respostas previamente codificadas, a fim de seguir a problemática e os objetivos da pesquisa (CORTES, 1998). Salienta May (2004) que, este tipo de entrevista, permite aos entrevistados responderem nos seus próprios termos. No caso dos estudantes, este lhes permitiu tratarem do assunto com maior liberdade sem constrangimento das habilidades lingüísticas ou medo da forma como se beneficiou do programa, atingindo assim o único objetivo básico que é a coleta de dados.

A seguir será apresentado o perfil dos estudantes que responderam o questionário, bem como o perfil dos estudantes entrevistados.

1.5.1. Perfil dos estudantes que responderam o questionário

No que diz respeito aos estudantes que responderam ao nosso questionário, eles se encontram na faixa etária entre 18 a 33 anos de idade. 57% destes são do sexo feminino, enquanto que 43% são do sexo masculino.

Gráfico 2. Perfil dos respondentes do questionário online



Fonte: Elaboração própria.

A partir da figura e quadro abaixo, podemos verificar os cursos no qual os nossos respondentes estão matriculados, assim como as respectivas universidades ou Instituições de Ensino Superior de origem. Vale a pena destacar que, a maior parte está no segundo ou terceiro ano do curso.

Figura 1. Cursos dos respondentes do questionário



Fonte: Elaboração própria.

Quadro. 1. Universidades dos respondentes do questionário

| INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR | SIGLA |
|---|--------------|
| Fundação Universidade Federal do Rio Grande | FURG |
| Pontifícia Universidade Católica de Campinas | PUC-Campinas |
| Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | PUCRS |
| Universidade de Brasília | UNB |
| Universidade de Caxias do Sul | UCS |
| Universidade do Estado da Bahia | UNEB |
| Universidade Estadual de Campinas | UNICAMP |
| Universidade Estadual de Londrina | UEL |
| Universidade Estadual do Centro Oeste | UNICENTRO |
| Universidade Federal da Bahia | UFBA |
| Universidade Federal da Paraíba | UFPB |
| Universidade Federal de Goiás | UFG |
| Universidade Federal de Minas Gerais | UFMG |
| Universidade Federal de Pelotas | UFPEl |
| Universidade Federal de Pernambuco | UFPE |
| Universidade Federal de Santa Catarina | UFSC |
| Universidade Federal de Santa Maria | UFSM |
| Universidade Federal de Uberlândia | UFU |
| Universidade Federal do Pará | UFPA |
| Universidade Federal do Paraná | UFPR |
| Universidade Federal do Rio de Janeiro | UFRJ |
| Universidade Federal do Rio Grande do Norte | UFRN |
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul | UFRGS |
| Universidade Federal do Tocantins | UFT |
| Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE |

Fonte: Elaboração própria.

1.5.2. Perfil dos entrevistados:

A tabela abaixo, nos mostra, o perfil dos estudantes entrevistados.

Tendo em conta o caráter anônimo da pesquisa, apresentamos apenas as cidades natais, idade, sexo, curso e semestre destes indivíduos.

Decidimos por não apresentar o país de origem destes, assim como os verdadeiros nomes e as respectivas universidades de modo a preservar os seus anonimatos.

Optamos por lhes atribuir, nomes fictícios baseados em alguns pensadores, escritores e literários africanos de renomes internacionais. O objetivo da nossa opção consistiu em manter a identidade das falas dos nossos sujeitos, uma vez que todos são oriundos do mesmo continente (África).

Tabela 1. Perfil dos estudantes entrevistados.

| Nome | Cidade natal | Idade | Sexo | Curso | Semestre letivo |
|----------|--------------|-------|-----------|---------------------------|-----------------|
| ABDULAI | Cotonou | 25 | Masculino | Administração de Empresas | 3° |
| ACHILLE | Kinshasa | 24 | Masculino | Geologia | 9° |
| AMADOU | Bissau | 29 | Masculino | Economia | 10° |
| AYAAN | Praia | 19 | Feminino | Relações Públicas | 2° |
| CARLOS | Kinshasa | 26 | Masculino | Ciências da Computação | 6° |
| CHEIK | Bissau | 27 | Masculino | Relações Públicas | 8° |
| CHINUA | Lomé | 26 | Masculino | Direito | 3° |
| ELÍSIO | Abidjan | 24 | Masculino | Biologia | 1° |
| NADINE | Sumbe | 19 | Feminino | Direito | 1° |
| NGOZI | Kinshasa | 22 | Feminino | Relações Públicas | 1° |
| ODETE | Bissau | 26 | Feminino | Nutrição | 8° |
| PAULIN | Cotonou | 23 | Masculino | Biologia | 1° |
| VALENTIN | Kikwit | 25 | Masculino | Engenharia Civil | 8° |
| WOLE | Kinshasa | 26 | Masculino | Ciências da Computação | 3° |

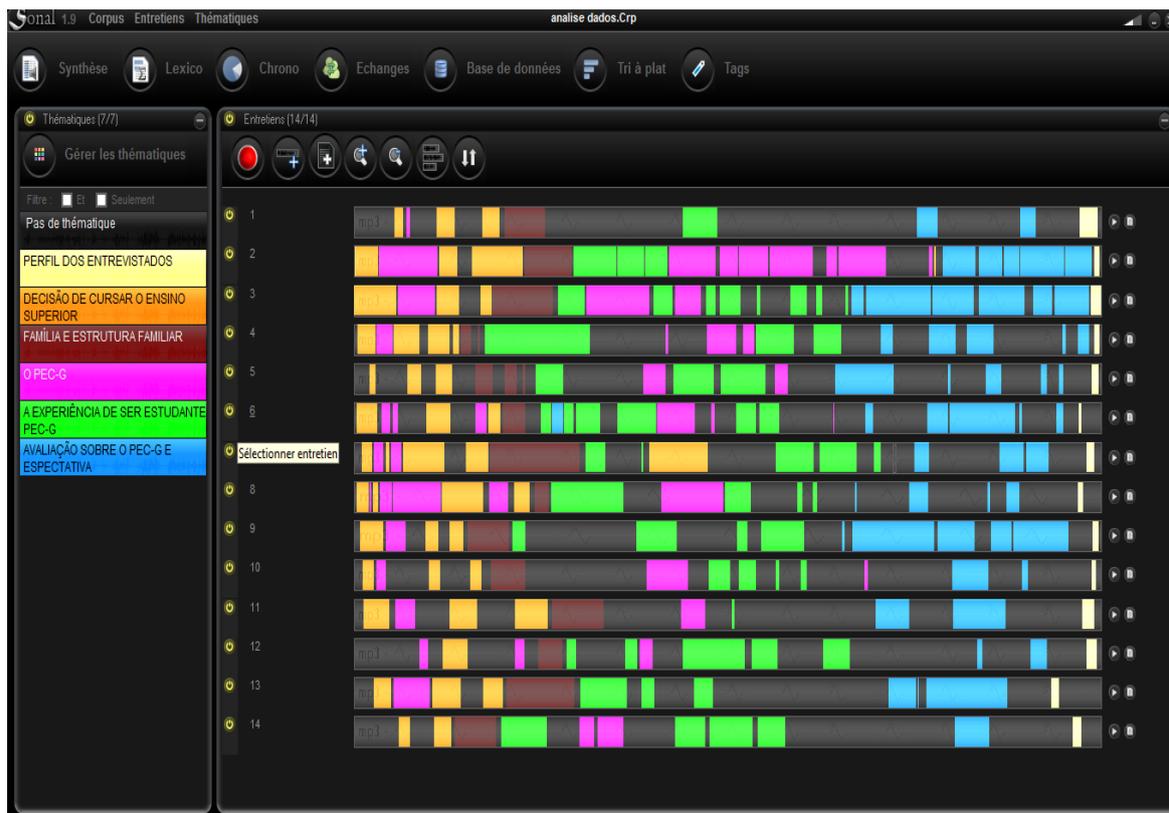
Fonte: elaboração própria.

Conforme podemos ver, a faixa etária dos estudantes entrevistados é de 19 a 29 anos de idade. Consta-se também uma diversificada área de formação destes, assim como os anos ou semestres que estão cursando o curso na universidade. Esta situação nos permitiu por outro lado, a ter opiniões e visões ora as vezes diversificadas ou comuns, dependendo do assunto questionado. Percebe-se também que a maior parte destes jovens é oriunda dos países da colonização francesa, ou denominada “África francesa”. Os demais, possuem a língua portuguesa como o idioma oficial nos seus países de origem.

1.5.3. Análise das entrevistas:

O aumento dos recursos informacionais e digitais na nova era de internacionalização do conhecimento auxiliou as pesquisas tanto qualitativas assim como as quantitativas, realidade essa vivenciada por diversas áreas acadêmicas, e principalmente no campo das ciências sociais. As novas ferramentas e softwares disponíveis auxiliam não só no levantamento dos dados, assim como nas construções e análises dos mesmos. Mecanismos utilizados também ao longo do nosso trabalho.

Figura 2. Estrutura do corpus das entrevistas analisadas pelo Software SONAL



Após as entrevistas realizadas com os estudantes africanos do PEC-G e os seus responsáveis nas universidades, analisamos os dados recolhidos através do software de análise qualitativa SONAL⁵.

As cores encontradas no corpus da entrevista representam as principais categorias analisadas nos casos ou relatos dos entrevistados.

⁵ Disponível em: < <http://www.sonal-info.com/>>.

Figura 3. Ambiente de análise das entrevistas no Software SONAL



O referido software nos permitiu analisar profundamente os conteúdos dos dados previamente codificados, tendo em conta os conceitos e o problema da pesquisa realizada.

As categorias de análise que orientaram a entrevista foram: Perfil dos entrevistados; Decisão de cursar ensino superior; Família e estrutura familiar dos estudantes; O PEC-G; A experiência de ser estudante PEC-G; E a avaliação sobre o PEC-G e expectativa dos estudantes com o futuro profissional.

Capítulo 2. A TRAMA CONCEITUAL

Neste capítulo apresentaremos, os principais conceitos ou abordagens que orientaram o desenvolvimento do problema de pesquisa que resultou nesta dissertação. As categorias ou conceitos aqui desenvolvidos serviram como referencial teórico, para a compreensão de alguns elementos ou temas que aparecerão ao longo de diversos momentos deste trabalho.

No primeiro momento apresentaremos a contribuição teórica do sociólogo francês Pierre Bourdieu para o campo da educação, no qual são destacados os seus conceitos de campo, classe e capitais (cultural, social, econômico e simbólico). Também será abordada a ideia da reprodução dos seus capitais (cultural e social) no campo escolar.

De modo a contextualizar melhor as ideias de Bourdieu, fez-se no segundo momento, um breve diálogo entre a sua contribuição teórica, com a do sociólogo francês François Dubet através da sua ideia da desigualdade escolar e exclusão escolar. A partir daí, foi destacada no terceiro momento a concepção de Justiça como Equidade do filósofo norte-americano John Rawls (1921-2002), na qual propõe um modelo de justiça que constitua uma alternativa para as sociedades democráticas.

A proposta da justiça de Rawls é considerado relevante neste estudo tendo em conta os fatores da desigualdade de acesso de oportunidades no campo escolar, assim como, o fenômeno do preconceito e da discriminação racial existente na sociedade brasileira.

Após a abordagem teórica buscou com base nos autores e pesquisadores como Nilma Gomes, António Sergio Guimarães, Kebengele Munanga e Danielle Valverde, fazer uma breve reflexão do conceito da raça, preconceito racial e discriminação racial no Brasil. A ideia da raça proposto por estes autores no caso brasileiro se caracteriza como uma categoria analítica, permitindo assim, analisar as tipificações e classificações sociais baseados nos traços físicos e sociais dos indivíduos.

2. 1. Bourdieu e o campo da Educação.

2.1.1. A ideia do campo, da classe e do capital

Na sociedade atual o conhecimento desempenha papel estratégico, e a educação e os dilemas envolvidos na configuração dos sistemas de ensino contemporâneo, são objetos privilegiados de estudo (CATTANI e BAUMGARTEN, 2012). Perante esta realidade, destacamos o trabalho do sociólogo francês Pierre Bourdieu, cuja teoria procura explicar o funcionamento da sociedade e da sua reprodução a partir da análise da posição dos grupos e suas relações a partir do espaço social e de campos sociais. De modo, a compreender melhor a sua teoria é necessário destacar os seus principais conceitos que são de: *campo social, classes e capital*.

A sua teoria do campo, proporciona uma ruptura com as demais teorias, entre os quais se destaca a teoria marxista. Ciente desta realidade, o autor chama atenção logo do imediato sobre a nova teoria a proposta:

A construção dessa nova teoria tende a romper com a tendência de privilegiar as substancias, neste caso: os grupos reais, cujo numero, limites, membros etc. se pretende definir em detrimento das relações e com a ilusão intelectualista que leva a considerar a classe teórica, construída pelo cientista como uma classe real, um grupo efetivamente mobilizado (BOURDIEU,2007).

Na sua proposta teórica Bourdieu (2007), define um campo social como, entre outras coisas, estabelecendo as disputas e os interesses específicos que estão em jogo, irreduzíveis às disputas e aos interesses dos outros campos.

Na medida em que as propriedades tidas em consideração para se construir este espaço são propriedades atuantes, ele pode ser descrito também como campo de forças, quer dizer, como um conjunto de relações de força objetivas impostas a todos os que entrem nesse campo e irreduzíveis às tensões dos agentes individuais ou mesmo às interações diretas entre os agentes (idem, 2007, p.134).

Na visão de Bourdieu (2007), o *campo social* deve ser tomado, como um espaço multidimensional de posições, no qual os agentes, ali se distribuem, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital.

Assim como o campo social, as classes sociais, também devem ser definidas, segundo Bourdieu, como conjuntos de agentes na mesma posição social e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes têm,

com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes.

Quando os agentes são reagrupados na estrutura do espaço construído na base da distribuição do capital, apresentam maiores probabilidades de serem estáveis e duradouros e que as outras formas de reagrupamento estarão sempre ameaçadas pelas cisões e oposições ligadas às distancias no espaço social (BOURDIEU, 2007, p.137).

Uma das grandes contribuições de Bourdieu para a sociologia, de modo geral, foi também a construção do seu conceito de capital (cultural, social, econômico e simbólico), e a forma como este se manifesta nas relações dos indivíduos, principalmente no campo escolar. São três as manifestações: capital cultural (em seu estado institucionalizado no qual o indivíduo, através de seu investimento no campo escolar, vale-se do diploma para legitimar a sua competência cultural), capital social (através do conjunto das relações sociais de um indivíduo ou grupo), e capital econômico (através de renda, patrimônio e bens materiais) (BOURDIEU, 2007).

A noção de *capital cultural* de Bourdieu é importante para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas de diferentes classes sociais, relacionando-o com o sucesso escolar, e com a distribuição do mesmo, específico entre as classes ou frações de classe (BOURDIEU, 2012). O referido capital pode ser verificado em três formas: *no estado incorporado; no estado objetivado, e no estado institucionalizado*.

No estado incorporado, a maior parte das suas propriedades pode inferir-se do fato de que em seu estado fundamental, está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação. No estado objetivado ele detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada. Já no estado institucionalizado, a objetivação do mesmos sob a forma do diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades divididas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte (BOURDIEU,2012,p.77).

Bourdieu salienta que, no seu estado institucionalizado, por meio da conquista do diploma, o capital cultural tende a produzir uma forma de capital com uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente em dado momento histórico (BOURDIEU, 2012).

No que diz respeito ao *capital social*, este pode ser definido como um conjunto de recursos atuais ou potenciais ligadas a posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de inter-conhecimento e de inter-reconhecimento. A acumulação deste capital, por parte de um agente, depende da extensão da rede de

relações que o mesmo pode efetivar ou mobilizar, em conjunto com o volume dos demais capitais (econômico, cultural ou simbólico) (BOURDIEU, 2012).

2.1.2. A reprodução do capital cultural e social de Bourdieu no ambiente escolar

Para o nosso estudo foi importante considerar também a manifestação do capital cultural e social no sistema de ensino, a partir da teoria de “reprodução”, desenvolvida por Bourdieu em parceria com *Jean-Claude Passeron* (1982).

Nesta obra, Bourdieu e Passeron (1982), demonstram que todas as relações sociais são permeadas de relações de força e também de sentidos entre as classes sociais. No sistema de ensino estas relações podem ser vistas na ação pedagógica da escola, onde se reproduz a cultura dos grupos dominantes, assim como os estados desta dominação no próprio ambiente escolar. Consideram que a escola, através da sua funcionalidade produz *habitus*.

Apontam ainda que, o sistema de ensino através da sua legitimidade, possui uma dupla função: a de *inculcação* - e - da *reprodução*.

É provavelmente por efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, seguindo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrario, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2012, p.41).

Na sua teoria destacam o conceito de violência simbólica, como resultado de conflitos simbólicos que, a partir de um poder simbólico, tende a impor significações, cuja imposição considerada legítima, dissimula as relações de força (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 28).

Apesar de tratarem especificamente da realidade do sistema de ensino francês, as contribuições desenvolvidas por Bourdieu e Passeron, servem também para compreender, os mecanismos que determinam a exclusão contínua das crianças desfavorecidas na maior parte da sociedade contemporânea, assim como possibilita entender as desigualdades existentes no meio acadêmico.

Ao tratar da transmissão do capital cultural, Bourdieu (2012), afirma que, a influencia deste capital se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança.

Cada família transmite aos filhos, por vias indiretas, um certo tipo de capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2012,p.42).

Por outro lado, Bourdieu (2012) apresenta elementos ou categorias que a escola deve levar em consideração durante o seu funcionamento. Destaca-se, neste caso, os diferentes tipos de *habitus* incorporados pelos estudantes a partir dos seus meios sociais e que são notáveis e marcados quando se afasta dos domínios diretamente controlados pela escola.

as crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquelas que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Elas herdam também saberes, gostos e um bom gosto, cuja rentabilidade escolar é tanto maior, quanto mais freqüentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom (idem, 2012, p.45).

O caráter desigual e conservador da escola francesa, no seu nível superior, ao selecionar os seus ingressantes, faz com que haja uma desigualdade em termos do público que o acessa.

Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são ainda, duas vezes superiores aquelas de um jovem de classe média (idem, 2012, p.41).

Para Bourdieu, a referida situação não só se restringe as classes dominantes ou mais favorecidas, mas também, se dá nas demais classes sociais.

Da mesma forma que os jovens das camadas superiores se distinguem por diferenças que podem estar ligadas a diferenças de condição social, também os filhos das classes populares que chegam até o ensino superior pertencem a famílias que diferem da média de sua categoria, tanto por seu nível cultural global como por seu tamanho (idem, 2012, p.43).

Sustenta ainda, que a presença no círculo familiar de pelo menos um parente que tenha feito ou esteja fazendo curso superior, é razão da existência de um certo tipo de capital cultural original, afetada por uma mobilidade descendente ou uma atitude frente a ascensão que as distingue do conjunto das famílias de sua categoria (BOURDIEU ,2012).

O nível de instrução dos membros da família restrita ou extensa ou ainda a residência são apenas indicadores que permitem situar o nível cultural de cada família, sem nada informar sobre o conteúdo da herança que as famílias

mais cultas transmitem a seus filhos, nem sobre as vias de transmissão (idem, 2012, p.44).

O capital cultural e social da família dos alunos é relevante para Bourdieu, durante a escolha dos destinos.

As atitudes das diferentes classes sociais, pais ou crianças e muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são expressões do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social. (idem, 2012, p.50).

Por isso, pode se afirmar que, “os ideais, e os atos do indivíduo, dependem do grupo ao qual ele pertence, e dos fins e expectativas desse mesmo grupo”.

As arguições de Bourdieu, em momento nenhum servem para reforçar o conservadorismo existente na escola ou na comunidade acadêmica francesa, principalmente, no que diz respeito à classe social e os capitais (cultural e social) dos alunos. Mas sim, propõe a escola uma noção da dimensão cultural, econômica, social e simbólica, carregados pelos indivíduos que aí pretendem ingressar, e daqueles que já ingressaram no seu meio (os alunos). Em outros termos, significa dizer que, propõe à escola uma seleção “mais justa”, levando em conta as categorias ou elementos por ele mencionados.

No seu modo de ver, a escola através da sua estrutura funcional, deve levar em consideração os diferentes tipos de capitais incorporados pelos sujeitos que dali participam, seja no momento do ingresso, seja no momento da avaliação ou exame.

Assim como Bourdieu, o sociólogo François Dubet também analisou o sistema de ensino francês, dando novamente a sua contribuição teórica no campo da sociologia da educação.

A contribuição teórica de Dubet no campo da sociologia de educação, não só se restringe a realidade francesa, mas também servem para realidade das demais sociedades.

2.2. Dubet e a Desigualdade Escolar e a Exclusão Escolar: O sistema escolar entre limites e oportunidades

Ao tratar dos limites do sistema escolar francês, Dubet (2003) afirma que, as escolas hoje, apresentam-se um pouco à maneira de uma prova esportiva, no qual

hierarquizam, e classificam os indivíduos em função de seus méritos. Por isso, as escolas podem ser consideradas hoje, em muitas sociedades como “agentes exclusivas da exclusão”, devido às desigualdades por ela incorporada e reproduzida durante a sua funcionalidade.

De modo, a propor uma avaliação do verdadeiro sentido da escola, Dubet propõe que devem ser levados em consideração, não somente a exclusão daqueles que pretendem ingressar ou que já ingressarem no ambiente escolar, mas também, os mecanismos que possibilitam a exclusão dos mesmos no seu sistema.

O problema da exclusão escolar não se limita ao núcleo dos alunos com grande dificuldade. Pode-se considerar que ele provoca um efeito de halo sobre o conjunto da experiência escolar na medida em que aparece como uma ameaça difusa de exclusão relativa e revela uma contradição essencial da escola quanto ao lugar que é reservado ao sujeito e a suas responsabilidades. Por isso, o debate sobre a sua exclusão, não deve ficar limitado apenas a aqueles que dela foram excluídos, mas também, deve envolver os processos e os efeitos que difundiram na exclusão destes sujeitos. (DUBET, 2003, p.40).

Para o autor, tanto na sociedade francesa assim como em outros lugares, a escola não conseguiu neutralizar os efeitos das desigualdades culturais e sociais, sobre as desigualdades escolares.

Na escola, todas as disciplinas e todas as habilitações escolares são hierarquizadas e todas as diferenças escolares refletem claramente em diferenças sociais (idem, 2008, p.31).

Perante esta situação, apresenta como proposta, a idéia de uma “*escola das oportunidades*”, na qual seria repensada e reestruturada, a concepção da igualdade no campo escolar. No seu modo de ver, a igualdade das oportunidades, é necessária, porque mobiliza princípios de justiça e postulados morais fundamentais para uma sociedade democrática. Por outro lado, ela possibilita uma noção de igualdade a todos os indivíduos.

A igualdade das oportunidades é consubstancial ao princípio de liberdade individual que dá a cada um direito e o poder de medir seu valor em relação aos outros (idem, 2008, p.49).

Dubet (2012) destaca também, a importância da *igualdade de oferta* na escola, para promoção da igualdade das oportunidades. Para ele, a igualdade de oferta,

não é uma simples questão de meios e de normas, ela é também uma gestão contínua do sistema educativo, a fim de tender para uma igualdade que é a soma dos interesses da comunidade (famílias e os alunos) e dos professores (idem, 2008, p.55).

Tendo em conta a desigualdade de classe social e dos capitais (social e cultural) dos alunos, este aponta que a escola ao avaliar o aluno, deve tomar em consideração os elementos acima mencionados a fim de promover uma seleção ou exame mais justo.

O contexto social e familiar do aluno, muitas vezes acaba sendo distante da realidade da escola, por isso, deve (a escola), fazer com o aluno não sinta deslocado do novo mundo inserido. A escola em si, tem que ser um lugar de conforto e de integração das diversidades sociais e culturais dos alunos. Ela não deve privilegiar uns, ou excluir outros, em detrimento da sua classe ou origem social.

O Estado como responsável pelo bem estar social dos cidadãos, é visto por Dubet, como órgão promotor da inclusão social no campo escolar. Conforme ele,

é dever do Estado melhorar a qualidade dos estabelecimentos escolares das zonas menos favorecidos a fim de que ninguém tenha boas razões para deles fugir. Também, é preciso rever o mapa escolar a fim de que ele não se torne o decalque da segregação urbana, ou eliminar essa imposição fazendo com que, os ‘ricos’ não sejam os únicos a poder “lograr” (idem,2008,p.59).

Apesar de propor a idéia de igualdade das oportunidades Dubet também reconhece os limites dessa proposta, afirmando que,

a igualdade das oportunidades deve ser ponderada por outros princípios de justiça a fim de ceder diante da dureza e das ilusões de uma meritocracia, da qual se pode pensar que ela não seria totalmente alcançada, e que talvez seria intolerável se ela o fosse (idem,2008,p.70).

A concretização dessa proposta para ele, só é desejável quando aparece como um exercício da liberdade, e quando amplia a capacidade de exercer a mesma liberdade. A ideia de *igualdade das oportunidades* de Dubet se fundamenta no princípio de equidade do filósofo norte-americano Jonh Rawls (1921-2002).

Princípio esse que afirma que, as desigualdades engendradas por uma competição equitativa e aberta para acessar recursos e vagas são aceitáveis desde que não degradem ainda mais a condição do menos favorecidos (idem,2008,p.73)

A contribuição de Dubet no campo da sociologia de educação, a partir do conceito de igualdade das oportunidades, consiste em definir o que poderia ser uma escola justa.

Não uma escola perfeita numa sociedade perfeita, destinada a indivíduos perfeitos, mas uma escola tão justa quanto possível ou, uma escola menos injusta possível (idem,2008,p.9).

A fim de especificar melhor a idéia de Dubet, propomos apresentar no item abaixo, uma breve explanação sobre o conceito da *Equidade* do filósofo norte-

americano John Rawls (1921-2002), no qual propõe um modelo de justiça que constitua uma alternativa para as sociedades democráticas.

2.3. O conceito de Equidade de Rawls na distribuição de oportunidades no acesso ao ensino superior.

Segundo Rawls (1981), uma sociedade está em ordem não somente quando estabelece a vontade de desenvolver o desejável para os seus membros, mas também quando é regulada por um conceito público de justiça.

Isto é, uma medida em que, primeiro, cada um aceita e sabe que os outros também aceitam os mesmos princípios de justiça e, segundo, que as instituições sociais básicas satisfaçam estes princípios e sejam conhecidas como tal (idem, 1981, p.28).

A sua teoria é pensada para aplicação numa estrutura básica de uma democracia constitucional moderna, buscando responder à seguinte pergunta:

Considerando uma sociedade democrática como um sistema equitativo de cooperação social entre os cidadãos livres e iguais, quais princípios são mais apropriados para ela? (RAWLS, 2000).

Para responder a pergunta acima, Rawls afirma que uma teoria, ainda que simples e elegante, deve ser abandonada ou modificada se não for verdadeira. Do mesmo modo, leis e instituições não importam quão eficientes e bem elaboradas sejam, devem ser reformadas ou abandonadas se forem injustas (RAWLS, 2000).

A sua noção de justiça (no sistema educacional) é a de que todos têm direitos iguais num sistema de direitos e liberdades básicas, sendo este compatível com um sistema similar para todos, sem quaisquer tipos de discriminação *socioeconômica* ou *racial*. Por outro lado, as desigualdades existentes no sistema devem dar oportunidades majoritariamente aos membros menos favorecidos (idem, 1992. p.31).

No campo educacional, podemos associar estas oportunidades, à idéia de que,

a educação será umas das forças, ou fatores sociais, destinados a agir sobre o indivíduo afim de buscar desenvolver nele uma personalidade, em essência, democrática que manifeste, mais que tudo, disposição para encarar os desafios sociais, permitindo-lhe lidar com as possibilidades de conflito afim de resistir às influências nocivas à boa e justa convivência social e, além de tudo, capaz de operar como agente do desenvolvimento social em favor de uma sociedade que seja em sentido razoável o conjunto das qualidades ausentes (VIRGÍNIO, 2012,p.184).

O principal tema da justiça de Rawls é a estrutura básica da sociedade ou, a maneira pela qual as principais instituições sociais distribuem os direitos e deveres fundamentais e determinam a partilha dos benefícios da cooperação social (RAWLS, 1981). Para ele,

a justiça de uma estrutura social depende essencialmente da forma pela qual os direitos e deveres fundamentais forem designados, assim como da forma pela qual as oportunidades econômicas e as condições sociais forem atribuídas através dos vários setores da sociedade (RAWLS, 1981, p.30).

Ao falar sobre cooperação social, aponta que existem três elementos principais neste tipo de cooperação:

1. Ela é guiada por normas e procedimentos publicamente reconhecidos, aceitos pelos envolvidos como normas que regulam suas condutas;
2. Envolve a idéia de termos equitativos de cooperação onde cada participante pode razoavelmente aceitar as regras, contando que todos os demais aceitem;
3. Requer uma idéia de vantagem racional ou o bem de todo e cada participante (RAWLS, 1992. p.36).

O cidadão moderno de direito, no território Nação, surgiu por meio de uma construção histórica, na qual possui na nossa sociedade contemporânea alguns direitos considerados básicos e universais para a sua sobrevivência (GEHLEN, 2009).

Segundo Neves (2013), a equidade como justa igualdade de oportunidades ocorre quando os cidadãos têm acesso equitativo aos bens escassos e limitados da vida. Para a sua existência, é preciso que o Estado como órgão de garantia do bem estar social dos cidadãos crie políticas ou programas de inclusão social de modo a atender os menos privilegiados pelo sistema. Neste contexto, o direito a moradia, saúde, educação, emprego, segurança e lazer devem ser tratados como prioritários, enquanto deveres dos novos Estados democráticos para a garantia do bem estar dos seus cidadãos.

Quando o Estado dá aos seus cidadãos uma garantia dos direitos sociais básicos, lhes possibilita participar justamente da atividade econômica e social.

Podemos afirmar também, que a ideia da *justiça como equidade*, proporciona um ponto de vista publicamente reconhecido a partir do qual, todos os cidadãos podem verificar, uns diante dos outros, se suas instituições políticas e sociais são ou não justas (RAWLS, 2000). Razão pela qual, nos apropriamos dela para o desenvolvimento da referida dissertação. É bom ressaltar que, a partir da proposta desta teoria, cada cidadão consegue examinar as principais instituições da sociedade, tendo em conta suas formas de combinação cooperativa para constituição de um sistema único de cooperação social.

A justiça como equidade inicia-se, como já foi dito, por uma das amplas escolhas que os indivíduos em conjunto possam fazer, isto é, através das escolhas de primeiros conceitos de justiça que irão regular todas críticas subsequentes e reforma de instituições. Em seguida, após ter escolhido um conceito de justiça, poderemos supor que teremos que escolher uma constituição e uma legislatura para aprovar e dar forças as leis, e assim por diante. Tudo de acordo com os princípios da justiça inicialmente estabelecidos. Nossa situação social será justa, caso, através de tal sequência de acordos hipotéticos, tenhamos adotado um sistema de regras gerais que definam a situação como justa (RAWLS, 1981, p.34).

No novo mundo globalizado, em que o sucesso econômico depende da capacidade de gerenciamento de grande quantidade de conhecimento e tecnologia, o desenvolvimento do capital humano é fundamental (REISBERG e WATSON, 2010). Dubet (2012) assegura que,

quando um país considera que os diplomas devem determinar estritamente as posições sociais, não somente as desigualdades escolares desempenham um papel social considerável no futuro dos indivíduos, mas também os pais vão fazer de tudo para aumentar a vantagem escolar relativa de seus filhos, visto que seu futuro depende totalmente disso (DUBET, 2012, p.25).

Perante esta situação, vimos que, na nova sociedade de informação e de conhecimento, o acesso à educação, principalmente no seu nível superior, embora seja restrito a uma pequena parcela populacional, é um dos mecanismos importante para redução das desigualdades e promoção da ascensão social dos indivíduos. O processo de globalização, por seu lado, acompanhado das recentes crises econômicas com impacto mundial, serviu, mais uma vez, para a reafirmação da importância da educação como variável estratégica do desenvolvimento (NEVES, 2012).

Para Rawls, o uso do conceito da justiça como equidade no campo educacional, deve operar de modo a garantir o acesso de todos os que desejam e tenham condições de cursar este nível de ensino, sem qualquer tipo de discriminação socioeconômica ou racial (RAWLS, 2000; MCCOWAM, 2007, *apud* Neves, 2013). Por outro lado, a questão referente à igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, requer que elas estejam em alcance de todos os cidadãos, sem restrições de cor da pele, condição social, ou religião. Para que isso aconteça, a sociedade precisa de novos tipos de intervenção a fim de abordar os fatores subjacentes que determinam as condições de ingresso ou permanência dos sujeitos até a formatura (REISBERG e WATSON, 2010).

Rawls assinala ainda que,

esta teoria não é tomada como o centro da verdade, mas sim, permite um acordo político informado e totalmente voluntário entre os cidadãos, considerados como pessoas livres e iguais. Quando este acordo está baseado

solidamente em atitudes sociais e políticas públicas, ele garante o bem de todos os indivíduos e de todos os grupos pertencentes a um regime democrático e justo (RAWLS, 2000, p.211).

É necessário, por último afirmar que o termo justiça como equidade serve como um dos princípios para uma distribuição mais equitativa dos bens políticos, sociais e econômicos dos cidadãos.

2.4. Racismo e discriminação racial no Brasil: uma proposta analítica.

O debate sobre as relações raciais no Brasil é permeado por uma diversidade de termos e conceitos. O seu uso, causa discordâncias entre autores, intelectuais e militantes com perspectivas teóricas e ideologias diferentes (GOMES, 2005). Neste item, procuramos apresentá-lo como um conceito analítico, centralizado, na construção e nas relações sociais dos sujeitos.

O nosso objetivo não é apresentar o conceito da “raça” e do “racismo” no seu sentido genético ou biológico, mas sim, a luz de uma reelaboração sociológica permeada por relações de poder e da dominação.

Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo indeterminado. Mas sim limita-se, portanto, ao mundo social. Ela tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999, p. 9, *apud*, GOMES, 2005).

Segundo Gomes (2005), raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. O seu uso remete ao racismo, à escravidão e às visões construídas sobre “ser branco” e “ser negro”. Perante esta situação, podemos afirmar que é a partir do contexto social e cultural, que os sujeitos conseguem se tipificar baseando nos traços físicos e sociais.

Nestes dois contextos, as pessoas aprendem a enxergar as raças. Aprendem a ver negros e brancos como diferentes na forma como são educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em forma de ser e ver o outro, com base numa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. (GOMES, 2005, p.49).

Ao tratar da idéia da raça no Brasil, Guimarães (2012) aponta que esta possui duas categorias: a política e analítica.

A categoria política considerada necessária para organizar a resistência ao racismo na sociedade brasileira, e a categoria analítica indispensável para revelar que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente raciais e não apenas de "classe" (GUIMARÃES, 2012, p.50).

Conforme Gomes (2005), o Movimento Negro e alguns sociólogos quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na idéia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário,

usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na referida sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (GOMES, 2005, p.45).

Por mais que os dados estatísticos e os fatos apresentam a existência do racismo e do preconceito racial no Brasil, desde a sua formação histórica, a sociedade e o Estado brasileiro nunca admitiram a sua existência. Por isso, pode se afirmar que, a sociedade brasileira vive um racismo ambíguo (GOMES, 2005).

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p.52).

Na mesma linha Munanga (2004) aponta que,

o racismo é uma tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas. É justamente, o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores (MUNANGA, 2004, p.23).

No seu modo de ver, o racista cria a raça a partir de um sentido sociológico, com base num grupo social, com traços culturais, linguísticos, religiosos, naturalmente inferiores ao grupo a qual pertence (MUNANGA, 2004).

Para além da idéia da raça e do racismo, também destacaremos a noção do preconceito racial e da discriminação racial com base em Nilma Gomes (2005), no qual aponta que,

O *preconceito* pode ser considerado um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. E a *discriminação racial* pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. Devemos tomar cuidado, entretanto, para não considerar a discriminação como produto direto do preconceito. Esse tipo de pensamento possui enorme aceitação no Brasil (GOMES, 2005, p.54-55).

De modo a superar estes fenômenos na sociedade brasileira, Valverde (2009) assinala que é necessário haver uma articulação de políticas que visem não só à promoção da igualdade racial, mas também ao combate ao preconceito e à discriminação, inclusive por meio de um aparato repressivo-punitivo.

Como uma das instituições responsáveis pela socialização dos indivíduos, a escola é chamada a cumprir o seu papel no combate a estes fenômenos, dando oportunidades a todos sem discriminação, e incorporando no seu corpo curricular outros capitais e culturas excluídos no passado. Trata-se da lei 10.639/03 que exige a obrigatoriedade do ensino da história da cultura negra e indígena no campo escolar brasileiro.

Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula (GOMES,2005,p.60).

A idéia da raça, do racismo e da desigualdade social ou escolar, seja em qualquer sociedade remete a obrigatoriedade da existência da justiça social, ou noção de uma igualdade de distribuição de oportunidades iguais. A sociedade no seu todo precisa ser mais equitativa na oferta dos recursos ou bens aos cidadãos, de modo a combater a desigualdade social marcada por fenômenos do preconceito e da discriminação racial. Trata-se assim da construção de uma verdadeira sociedade democrática.

A reflexão teórica nessa dissertação foi realizada tendo por foco os conceitos de capital cultural e social, e reprodução; a questão da desigualdade escolar e exclusão; o conceito de justiça como equidade e a igualdade de oportunidades. Por fim tratamos da questão do racismo e da discriminação racial. Essa reflexão foi fundamental e orientou a análise da problemática dessa dissertação.

Capítulo 3. A IMIGRAÇÃO ESTUDANTIL AFRICANA E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO CONTINENTE AFRICANO

O debate sobre o surgimento do sistema de ensino superior na África, versa sobre diversos pontos de vistas e discussões. Destacam-se neste debate a visão ocidental sobre a história da África e a resposta dos africanos e africanistas sobre a África.

Para o primeiro grupo, o sistema de ensino superior, neste continente, teria surgido a partir da introdução do modelo de ensino ocidental pelos regimes coloniais durante a colonização. Elemento este contestado e criticado por muitos teóricos, pensadores e historiadores africanos e africanistas no tema.

A reconstrução da história da África, a partir dos africanos, parte com intuito de dar resposta sobre o pensamento social africano, outrora inventada e construída através de um olhar eurocêntrico. É neste sentido que o presente capítulo procura analisar a imigração estudantil africana e o acesso ao ensino superior em África, tendo em conta o período pré-colonial, colonial e após as independências dos novos Estados africanos.

Antes do período colonial, as sociedades africanas tinham a sua própria forma de transmissão de conhecimento, a geração mais velha passava o conhecimento que possuía para as gerações mais novas.

O processo de transmissão do conhecimento neste período, era assegurado pelos três sistemas principais de ensino: *educação autóctone*, *educação islâmica* e *a educação afro-cristã*, encontrada antigamente na Etiópia e nas coptas do Egito. A última pode ser tida como a primeira tradição cristã que o continente já teve (HABTE e WAGAW, 2010).

Encontravam-se ainda, neste período, as antigas universidades como Al-Karaouine em Marrocos (859 d.C) e Al-Azhar, no Cairo-Egito, consideradas como uma das universidades mais antigas do mundo, trata-se de elementos milenar.

Segundo Habte e Wagaw (2010), a Universidade Al-Azhar, no Cairo, existe há mais de mil anos. Reputada originalmente pelo estudo da religião e do direito islâmico, ela continua a funcionar nos dias atuais, modernizando-se e estendendo o seu campo de ação a outras disciplinas.

Destacam-se também,

a Universidade Sankoré, estabelecida em Tombouctou, e presente desde século XVI, no qual se apresentava na qualidade de centro florescente de erudição e estudos, nos domínios do direito, da filosofia e da teologia. Assim como esta, também na Etiópia, existiam centros de ensino superior espalhados pelas montanhas do interior, onde especialistas em direito canônico e alguns funcionários de alto escalão do Estado eram formados. Em Serra Leoa, destaca-se o *Fourah Bay College*, fundado em 1927 pela *Church Missionary Society* de Londres, na qualidade de centro de estudos religiosos, que serviu de base para a constituição de uma universidade estatal, no imediato posterior à Segunda Guerra Mundial (HABTE e WAGAW, 2010, p. 834-835)

Com o advento da ocupação colonial, esses sistemas de ensino foram desprezados e desvalorizados pelos europeus.

De modo a demonstrar essa realidade, o pesquisador e professor congolês Elikia M'Bokolo⁶, na sua obra, “*A África Negra: História e Civilizações* (2011)”, afirma que,

Estes, quando ocuparam o continente no período colonial, ignoraram ou desprezaram os sistemas educativos africanos: baseados na oralidade, organizados muitas vezes em estágios iniciativos e marcados por ritos de passagem, permitindo aos adultos socializar os mais jovens e transmitir-lhes os saberes necessários à vida quotidiana, os comportamentos sociais e as ciências tradicionais ou os conhecimentos religiosos (M'BOKOLO, 2011, p.510).

A introdução dos novos idiomas e do sistema de ensino europeu nas sociedades africanas na época colonial criou novos critérios de status social, inseparáveis do nível salarial e do prestígio inerente ao cargo ocupado (HABTE e WAGAW, 2010).

Durante essa época, o processo de escolarização estava a cargo dos missionários. Essa realidade só começou a ser mudada a partir da Primeira Guerra Mundial, quando os regimes coloniais sentiram a necessidade de administrar o próprio processo, implementando o sistema de ensino público no nível primário e secundário (M'BOKOLO, 2011). Este elemento pode ser verificado principalmente nas colônias da África Ocidental Francesa (AOF) (*ver quadro 2*).

A implantação do sistema público de educação pelo regime colonial francês, tinha como objetivo permitir ao africano dito “indígena” a aquisição da cultura europeia, abandonando assim a sua própria cultura e tradição.

Esta imposição demonstrava a visão dos colonizadores perante a cultura africana, colocando-a com inferioridade ante a cultura europeia (branca).

⁶ Professor da Universidade de Kinshasa, República Democrata do Congo.

Conforme Habte e Wagaw (2010), os regimes coloniais fizeram da educação ocidental uma arma poderosa de aculturação, modelando, dessa forma, a mentalidade da elite africana por ela formada.

Quadro 2. Cronologia da implantação do sistema de ensino público na África Ocidental Francesa.

| | |
|-------------|---|
| 1903 | Decreto que cria o sistema escolar na OAF. |
| 1904 | Decreto que cria um corpo de inspetores do ensino. |
| 1911 | Decreto que cria um quadro de pessoal docente (não foi aplicado). |
| 1912 | Criação de um serviço do Ensino, dirigido pelo governador geral, coadjuvado por um inspetor do ensino. |
| 1913 | Criação do Conselho Superior do Ensino Primário. |
| 1916 | A Escola Nacional de Professores Primários passa a chamar-se Escola William Ponty. |
| 1918 | Alteração ao Decreto de 1903. Criação de Escola de Medicina de Dakar. |
| 1920 | O curso Secundário de Saint-Louis passa a Liceu Faidherbe. |
| 1922 | A antiga Ecole des Otages volta a ser escola para os filhos dos chefes. |
| 1923 | Alteração ao Decreto de 1903 (poucas mudanças). |
| 1924 | Criação do Diploma de Capacidade Colonial. Regionalização da Escola Pinet-Laprade e projeto de criação de outras escolas profissionais. Transferência para Bamako da seção veterinária da Escola de Medicina. |
| 1925 | Criação do Curso Secundário de Dakar. |
| 1927 | Adoção do programa europeu nas seções "indígenas" das escolas urbanas. |
| 1934 | Criação da Escola Normal de Katibugu. |
| 1938 | Transferência da Escola William Ponty para Sébikotane. Criação da Escola Normal Rural de Dabon. |
| 1938 | Criação da Escola Técnica Superior de Bamako e da Escola Normal de Jovens de Rufisque. |
| 1940 | O curso Secundário de Dakar passa a Liceu Van Vollenhoven. |
| 1945 | Criação do Liceu Terrasson de Fougères de Bamako. |

Fonte: Elaboração própria cf. M'BOKOLO, 2011.

A necessidade de alfabetizar o homem negro africano ao modelo tradicional europeu evidenciou algumas convicções e confusões no pensamento colonial. Os europeus viam uma incapacidade no homem negro africano em aprender, mas também pensavam nos perigos de vir a educa-lo, uma vez que a educação poderia elevá-los a uma hierarquia social, do ponto de vista colonial europeu, que colocaria o regime em ameaça.

Na carta do ministro das colônias dirigida ao governador do Congo Belga, esta preocupação pode ser verificada, quando afirma que

o ensino deve ser antes de tudo profissional.[...] A vaidade é um dos defeitos dominantes do caráter negro. Logo que possui um verniz de civilização, julga-se rapidamente igual ao europeu, e, como, na maior parte, o europeu não pode realizar trabalhos manuais, o indígena, logo que letrado, sente-se tentado a recusar o trabalho manual. [...] Por outro lado, o negro que adquiriu alguma instrução goza de certo prestígio junto dos seus congêneres e, se não trabalhar, torna-se facilmente fator de influência dissolvente, critica os europeus, excita os outros negros contra eles, exagerando os defeitos destes e as queixas daqueles, em resumo torna-se daninho e um perigo.

É certo sabido que um rapazinho que tenha tido vários anos de aulas sem fazer o uso das mãos se escusará energicamente à aprendizagem de um ofício, pelo que desde o início terá de ser iniciado nisso, primeiro pelos trabalhos manuais, e, logo que possível, pela aprendizagem. Assim sendo, é preciso que o programa das escolas primárias consagre desde o início o maior tempo possível aos trabalhos manuais e profissionais, reduzindo na mesma proporção o ensino literário. (O ministro das Colônias ao governador do Congo Belga, 1913, textos citados por Kita K.M., *Les fondements de l'Ecole au Zaire, La formation des jeunes Congolais avant 1920*, Bakavu, Ceruki, 1979 apud, M'BOKOLO, 2011, p.512).

Mesmo voltada a um modelo de aprendizagem de ofício, a educação ficou reservada apenas aos nativos sob o cuidado dos missionários, e aos filhos dos próprios colonizadores, ou aqueles cujos pais contribuíram direta ou indiretamente para a administração da máquina colonial, considerados como uma “*pequena burguesia local*”. Esta realidade é encontrada em diferentes modelos ou sistemas coloniais, desde os franceses, até os portugueses.

No caso das colônias francesas, Gardinier (2015), afirma que, a política desta administração colonial durante o século XIX e até o início do século XX na África Ocidental encorajou, e até compeliu, a presença escolar dos filhos de chefes e de crianças de outros integrantes das classes reinantes tradicionais.

No princípio de 1900 as escolas públicas matriculavam as crianças de novos grupos que tinham emergido como resultado da expansão francesa no interior da África Ocidental e Equatorial. Entre eles se encontravam os filhos de empregados da administração e das companhias comerciais, de soldados e de *anciens combattants* (velhos combatentes). Também presentes estavam os filhos de chefes administrativos, como os dos chefes de cantões sem prestígio tradicional que os franceses haviam criado - especialmente durante o período entre as duas guerras mundiais (GARDINIER, 2015, p.88).

No que diz respeito a colonização inglesa, verifica-se um grande desenvolvimento do ensino secundário e superior nas regiões pertencentes a este regime colonial, principalmente na parte da África Ocidental.

Conforme M´Bokolo (2011), ao contrário das demais colônias, em 1937 as regiões da colonização inglesa já possuíam muitas escolas secundárias: 3 na *Gold Coast*, 4 na *Gâmbia*, 9 na *Serra Leoa*, 42 na *Nigéria*, 1 no *Uganda*, e 2 parciais no *Quênia* (M´BOKOLO, 2011). A partir daí podemos afirmar que este foi um dos fatores que contribuiu para que os países das colônias inglesas tivessem universidades ou Institutos de Ensino Superior bem mais cedo quando comparadas aos demais países, principalmente aos países africanos da colonização portuguesa.

Ainda no período colonial, as regiões da colonização inglesa e francesa, beneficiaram-se de escolas ou faculdades isoladas que foram elevados posteriormente a categoria de universidades nacionais. Esta situação pode ser verificada conforme as datas das criações das universidades ou Institutos de Ensino Superior de alguns países da colonização inglesa e francesa:

Universidades da África do Sul criada em 1829; da Gana (1948), Nigéria (1949), Sudão (1956), República Democrática do Congo (1956), Senegal (1957), Zimbabué (1957), Somália (1957), Madagáscar (1960), Camarões (1962), Costa do Marfim (1963), Malawi (1964), Ruanda (1964), Burundi (1964), Zâmbia (1965) e da Serra Leoa em 1967 (LÓPEZ, 2010, p.1).

Os jovens africanos das colônias inglesas tinham igualmente adquirido o hábito de se dirigirem à Grã-Bretanha para lá seguirem os cursos dos colégios filiados na Universidade de Londres ou de outras instituições britânicas (M´BOKOLO, 2011).

No que diz respeito à colonização portuguesa, diferente das demais colonizações, ela adotou ainda critérios de segregação no processo de recrutamento dos técnicos para a máquina pública colonial, de modo a excluir muitos negros nativos. Exemplos desse tipo podem ser visto no caso da Angola, em que foi decretada uma lei, em 1901, que exigia dos telegrafistas angolanos certificados de Latim e de Geografia, disciplinas ausentes nos currículos das escolas do país.

Dez anos depois, em 1911, o governo colonial português exigiu também em Angola a obrigatoriedade de cinco anos de estudos secundários, contrariando a realidade local, uma vez que neste ano, o país sequer, tinha escolas secundárias⁷. (M´BOKOLO, 2011).

Ao analisarmos o processo de escolarização de Angola durante a ocupação colonial portuguesa, constatamos que nessa época a estrutura de ensino assumia duas formas: havia escolas específicas para os “indígenas” e escolas com caráter religioso

⁷ A primeira escola secundária de Angola foi criada em 1919.

(BONDO, 2015). Conforme Bondo (2015), o sistema de ensino introduzido pelo regime colonial em Angola se fundamentava em conteúdos temáticos voltados para a catequização, pois para a elite colonial a catequese era o único instrumento de elevação e de formação moral das populações “nativas”. Salienta o mesmo que,

outra condição desse sistema de ensino era moldar o “nativo” de modo a que ele pudesse alcançar o status de “assimilado” –o que lhe permitia ser inserido no sistema administrativo colonial (BONDO, 2015).

Mesmo se beneficiando de uma escolarização ao modelo ocidental, a elite educada não se afastava completamente das massas, devido aos vínculos familiares e culturais. Esta realidade é sustentada por Habte e Wagaw (2010), onde afirmam que,

a escolarização da criança africana não podia apagar, por completo, a influência sobre ela exercida pela sua família, anteriormente à sua entrada na escola, durante os cinco primeiros anos de sua vida, quando ela está bem próxima da sua mãe. Esta, por sua vez ensinava a sua própria língua, transmitia-lhe os valores fundamentais da sua cultura, pois mesmo quando ela própria fora exposta a uma educação e as idéias religiosas estrangeiras, os seus laços com a sua cultura de origem mesmo distendidos, jamais haviam sido integralmente rompidos (HABTE e WAGAW, 2010, p.822).

Ao contrário da colonização inglesa e francesa, as Instituições de Ensino Superior (IES) nos países da colonização portuguesa⁸, surgiram tardiamente, com exceção de Angola e Moçambique que se beneficiaram da construção das universidades ainda no regime colonial, embora elas pudessem ser acessadas apenas pela considerada elite colonial.

Mesmo com as instalações das Instituições de Ensino Superior (IES) ainda no regime colonial, o número da população alfabetizada nestes dois países era extremamente baixo. Ao longo dos anos 1974, cerca de 93% da população moçambicana era considerada analfabeta. O mesmo sucede com Angola, onde em 1975 a taxa do analfabetismo atingia cerca de 85 % da sua população.

A emancipação escolar em Angola se deu principalmente durante, e após, a independência nacional. Antes dessa época boa parte dos alunos estava matriculada no ensino normal que preparava professores para o ensino primário (BONDO, 2015).

⁸ Os países da colonização portuguesa são: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tome Príncipe.

Apesar de beneficiar-se de estruturas de ensino ainda no regime colonial, isto não impediu que a língua portuguesa fosse um idioma restrito a um pequeno grupo de nativos angolanos.

Quadro 3. Domínio da Língua portuguesa em Angola 1970.

| | |
|------------------------------------|------------|
| Domínio corrente | 1% |
| Domínio relativamente corrente | 4% |
| Domínio razoavelmente corrente | 16% |
| Rudimentos | 24% |
| Nenhum conhecimento | 53% |
| Utilização regular | 1% |
| Utilização relativamente frequente | 8% |
| Utilização muito rara | 31% |
| Nunca utilizada | 59% |

Fonte: Elaboração própria cf. M'BOKOLO, 2011.

O quadro acima, nos mostra os dados de uma pesquisa realizada em Angola no início dos anos 1970, onde o resultado evidenciou que o domínio do português nesse país era reduzido aos africanos das zonas rurais (M'BOKOLO, 2011).

A ausência de Instituições de Ensino Superior (IES) na maior parte das colônias africanas obrigou ainda o regime colonial, tanto inglesa, quanto francesa e portuguesa, a enviar uma pequena parcela de jovens africanos para cursarem o ensino superior nas metrópoles. Trata-se do fenômeno da mobilidade estudantil africana durante o período da colonização.

Ao debater esta situação, Mungoi (2006), reafirma que a questão da imigração estudantil africana não se trata de um fenômeno novo, pois se dava antes do processo de descolonização, principalmente a partir da década dos anos 1930 a 1950, onde os considerados jovens “assimilados” pertencentes a uma estrutura familiar ligada direta ou indiretamente aos regimes coloniais beneficiavam-se do acesso à educação das Metrópoles. Fenômeno esse ocorrido em quase todas as colônias africanas (MUNGOI, 2006, p.13).

Nas colônias da África portuguesa, podemos destacar a presença dos jovens estudantes na Metrópole (Portugal), a fim de darem continuidade aos estudos para poder regressar ao país natal e contribuir no funcionamento do aparelho Estatal colonial.

A presença de muitos destes jovens é registrada na memória da Casa dos Estudantes do Império (CEI) em Portugal, criada ainda no regime de Salazar. Essa Casa, ao longo da sua criação em 1944 até o seu fechamento em 1965, desempenhou um papel

extraordinário na formação dos considerados primeiros intelectuais, ou líderes dos Movimentos das Independências das Colônias Africanas Portuguesas.

Apesar de ter dado acesso à educação a esses pequenos assimilados, um dos propósitos ainda do regime colonial era fortalecer na mentalidade destes jovens a cultura de superioridade imperial e o sentimento português nas colônias, uma vez que nem todos os considerados nativos tiveram essa oportunidade. O regime colonial português tomava cuidado ao abrir as portas do setor da educação aos considerados nativos, devido ao despertar que este poderia trazer para as suas emancipações.

De acordo com Carlos (2012), o ex-estudante da CEI e que veio a ser o líder e idealizador da independência da Guiné-Bissau e Cabo-Verde, Amílcar Cabral, escreveu durante a sua estadia na CEI um artigo usando um pseudônimo de Arlindo António, no qual continha a seguinte frase: *'do caos surgirá um mundo novo e melhor, o que dignificará o homem preto ou branco, vermelho ou amarelo'* (CARLOS, 2012, p.1).

A Casa dos Estudantes do Império (CEI), mesmo com um objetivo inicial diferente, acabou por proporcionar o nascimento de ideais a favor da libertação do jugo colonial. Os estudantes reuniam-se clandestinamente para discutir as políticas e os meios adequados para seus países livrarem-se do colonialismo. A oportunidade de poder estudar na metrópole possibilitou que esse pequeno grupo de jovens desenvolvesse uma consciência crítica sobre as verdadeiras intenções do sistema colonial. E contribuiu para a valorização da identidade e a realidade cultural africana.

Mesmo tendo essa consciência crítica, muitos destes jovens, ao regressarem aos seus países, não conseguiram de se esquivar de desempenhar funções administrativas junto ao próprio aparelho colonial. Na mesma linha, Mungoi (2006) destaca que “a geração destes jovens africanos que se beneficiaram do acesso à educação nas metrópoles, ainda no regime colonial, era composta por uma minoria de jovens que falavam fluentemente nos seus países de origem a língua do colonizador”. Perante esta situação, podemos inferir que os mesmos possuíam um tipo de capital social e econômico e pertenciam a uma classe social mais específica.

Segundo Santos (2011), até a época da independência dos países africanos apenas 16% da população adulta era alfabetizada. Esta situação torna-se agravante, ainda, pois

no final da década de 1950, havia apenas 8 mil africanos na África subsaariana, com educação secundária, dentre uma população de cerca de 200 milhões, e quase metade concentrava-se na Gana e Nigéria. Nessa época, não mais de 3% da população em idade escolar completava a educação secundária. Os novos países apenas contavam com mais de 200 estudantes universitários. E a porcentagem da população com idade escolar que frequentava a escola primária era apenas 1/3. Resultando assim na ocupação dos altos cargos do Governo e da iniciativa privada pelos 3/4 de estrangeiros que ali estavam (SANTOS, 2011, p.30).

Com a conquista da independência a partir dos anos 1960, os novos Estados Africanos, embora alguns já possuindo algumas Instituições de Ensino Superior (IES), devido à ausência de mão de obra qualificada e às poucas possibilidades de nível superior, foram obrigados a enviar seus estudantes para cursarem o ensino superior não só nas metrópoles, mas também nos novos países parceiros, na tentativa de suprir as demandas tanto interna como externa dos países. Foi assim que se deu a mobilidade de vários jovens africanos para os países dos blocos socialistas como a antiga URSS, China, Cuba, etc.

Hoje, a maior parte das Universidades existentes no continente são frutos dos esforços pós-independências.

Ao destacar o desenvolvimento atual da educação no continente, principalmente no seu mais elevado grau, constatamos grandes níveis de excelência nas Universidades ou Instituições de Ensino Superior das antigas colônias francesas e inglesas, com destaques para as Universidades Sul Africanas e Egípcias (*ver tabela 2*).

Tabela 2. Ranking das 25 Melhores Universidades Africanas.

| RANKING | WORLD RANKING | UNIVERSITY | Country |
|---------|---------------|---------------------------------|---|
| 1 | 350 | University of Cape Town |  |
| 2 | 358 | Cairo University |  |
| 3 | 439 | Stellenbosch University |  |
| 4 | 444 | University of Pretoria |  |
| 5 | 580 | University of the Witwatersrand |  |
| 6 | 752 | University of Kwazulu Natal |  |
| 7 | 789 | University of the Western Cape |  |
| 8 | 904 | American University in Cairo |  |
| 9 | 907 | University of Nairobi |  |
| 10 | 911 | Mansoura University |  |
| 11 | 968 | Rhodes University |  |
| 12 | 1058 | University of South Africa |  |
| 13 | 1134 | Makerere University |  |
| 14 | 1204 | University of Johannesburg |  |
| 15 | 1223 | Alexandria University |  |
| 16 | 1430 | North West University |  |
| 17 | 1493 | Benha University |  |
| 18 | 1599 | Addis Ababa University |  |
| 19 | 1655 | Obafemi Awolowo University |  |
| 20 | 1729 | Zagazig University |  |
| 21 | 1826 | University of Ghana |  |
| 22 | 1983 | Kenyatta University |  |
| 23 | 1987 | University of the Free State |  |
| 24 | 2070 | University of Khartoum |  |
| 25 | 2075 | Covenant University Ota |  |

Fonte: Elaboração própria cf. em CSIC, 2013⁹.

Ainda no mesmo relatório publicado pelo Conselho Superior das Investigações Científicas (CSIC) da Espanha (2013), das 100 melhores universidades no continente, muitas são oriundas das duas ex-colônias mencionados acima. Já nas antigas colônias portuguesas africanas, o único país marcado pela sua Instituição de Ensino Superior (IES) é Moçambique, através da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), com uma posição de 41^a no ranking.

Recentemente, outro relatório realizado em 2014 pelo *Consejo Superior de Investigaciones Científicas* mostrou um crescimento das duas Universidades da África Portuguesa, que são: a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) de Moçambique e a

⁹ Relatório do *Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (CSIC- Espanha). Disponível em: < <http://www.webometrics.info/en/Africa> >. Acesso em: 21/12/2014.

Universidade de Cabo Verde (Uni-CV). Trata-se do ranking do 4º *International Colleges & Universities* (4icu, 2015¹⁰). A Universidade Eduardo Mondlane (UEM), de Moçambique, ocupa no ranking a 25ª posição na lista de 100 melhores Instituições do Ensino Superior (IES) do continente, enquanto que a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) se destaca na 78ª posição no Ranking.

Embora existam algumas Universidades e IES de excelência internacional e continental, outros países africanos vêm sofrendo não só com a falta das Universidades de qualidade e de relevância mundial, mas também pela falta de investimento pesado por parte dos Governos locais no incentivo às pesquisas, na valorização salarial dos docentes e nas melhorias das infraestruturas das próprias IES. Esta situação leva muitos dos países africanos a perder os seus “cérebros” para outros países, principalmente Europeus e Norte Americanos, cuja remuneração salarial e qualidade de vida dos docentes são melhores e mais garantidas. Países desenvolvidos como Austrália, Canadá, Holanda, Arábia Saudita e Estados Unidos são os que mais se beneficiaram da migração do talento acadêmico, devido ao nível do salário oferecido aos seus professores.

A África do Sul, por exemplo, vêm montando estratégias para atrair docentes do ensino superior de outros países para suas Universidades. Porém, assim como implementa estratégias para atrair docentes estrangeiros, ela não consegue segurar muitos dos seus cidadãos que acabam imigrando para os países da língua inglesa como a Grã-Bretanha, a Austrália e os EUA (ALTBACH e PACHECO, 2012).

Para Sen (2010), as conquistas alcançadas pelas pessoas são influenciadas muitas vezes pelas oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras como saúde de qualidade, educação básica, e incentivo ao aperfeiçoamento das iniciativas. Estes dados não são encontrados na maior parte dos países africanos, devido à ausência de políticas públicas e sociais destinadas pelos Governos locais às suas populações. O autor ressalta ainda que a liberdade de participação política ou a oportunidade de receber educação básica ou assistência médica estão entre os componentes constitutivos do desenvolvimento. Por isso os Estados e as Nações precisam apostar nelas (SEN, 2010, p.19).

Os desafios para o desenvolvimento do Ensino Superior na África ainda são enormes e precisam de engajamento dos Estados. Embora existam governos africanos

¹⁰ Disponível em: < <http://www.4icu.org/topAfrica/>>. Acesso em: 21/01/2015.

cujo setor da educação é considerado parceiro para o desenvolvimento, outros ainda vêm privando ou reservando este setor, principalmente no seu nível superior, a uma pequena parcela de população, o que gera uma desigualdade no seu acesso e sistema de ensino.

Por outro lado, os Estados africanos na perspectiva da construção de uma verdadeira Universidade africana precisam dialogar com os saberes excluídos ao longo dos séculos pelo regime colonial. Saberes estes considerados estratégicos e fundamentais para a realidade social do continente, nos quais se destacam a oralidade, as ciências tradicionais ou os conhecimentos religiosos e a socialização que se dá entre os mais velhos e os mais jovens. A recuperação desse legado esquecido e excluído não significa voltar e prender-se ao passado, mas sim recuperar o passado para construir um futuro melhor na nova sociedade global do conhecimento.

Capítulo 4. DA ESCRAVIDÃO À NOVA CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA: BRASIL E ÁFRICA NUM SÓ DIÁLOGO

O Brasil jovem tão rico em historias humana,
Contadas por verso da diversidade cultural,
Nos traços e heranças de um povo novo e sem igual.
Essa História traz os braços de um novo povo,
Sem uma linguagem restrita nas paginas ainda em branco,
Essa nova história vai sendo escrita com cores que se misturam
E sotaques que se completam,
No vai vem das influencias culturais,
As fronteiras se diluem,
Em troca que se repetem por centenas de gerações.
No Brasil contemporâneo, numa África que se afirma.
No sonho de uma atleta em formação,
Na busca de uma identidade através da educação.
(Isabella Hoffmann, *o Brasil Negro*, p.1)

A construção histórica comum entre o Brasil e o continente africano com todos os seus avanços e retrocessos iniciou-se ainda nos séculos XVI e finais do século XIX, durante o processo da escravidão.

Ao longo desse período foram trazidos ao Brasil em torno de quatro milhões de homens e mulheres como escravos para trabalhar nas plantações de cana de açúcar e de algodão. Estes dados atualmente correspondem ao número de população da Guiné-Bissau, Gâmbia e Cabo-Verde.

Para bem perceber a contribuição africana no processo de formação da sociedade brasileira apresentamos a frase do cronista padre António Vieira, que declara que

“o Brasil tem o corpo na América e a alma na África”. (AZEVEDO, 1931, *apud*, Rodrigues, 1964, p.40).

Podemos, a partir dessa declaração, perceber o quanto foram fortes às relações entre os dois lados do Atlântico. O momento histórico mais marcante e significativo (de forma negativa, ou não) para a memória social brasileira foi o período da escravidão.

Conforme Rodrigues (1964), os primeiros negros africanos que foram trazidos vieram da antiga região chamada Guiné, que se estendia por quase toda a Costa Ocidental da África. Durante esse período, o Brasil recebeu contribuição de diversos grupos étnicos africanos para a sua formação social.

Os dois grupos mais importantes que entraram no Brasil desde os séculos XVI e XVII, foram os bantos e sudaneses, distribuídos especialmente em Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro. Destacam-se assim, os do Congo e

Angola. [...] Com o aparecimento das minas, começou então a importação dos iorubas da Nigéria, dos ewes e jejes da costa do Ouro (Gana), do Daomé e Togo, das ashantis de Gana, dos haussás e mandingas do Sudão. Por fim vieram também negros bantos, não da costa ocidental, mas de Moçambique. (RODRIGUES, 1964,p.42).

Os escravos trazidos para o Brasil não pertenciam a uma única classe social africana (inferior), mas também a outras classes (altas e médias). Podemos mencionar que vieram da África para o Brasil: *donas de casa, técnicos para as minas, artífices em ferro, negros entendidos na criação do gado e na indústria pastoril, comerciantes de panos e sabão, mestres e tiradores de reza maometanos* (RODRIGUES, 1964). O melhor exemplo para demonstrar a presença de várias classes sociais africanas no processo da escravidão no Brasil é o caso da famosa rainha de uma das províncias de Angola, trazida ao Brasil como escrava.

Segundo Tollenare (1904),

“ em Sibiró havia uma negra chamada Teresa Rainha; era rainha em Cabinda¹¹; surpreendida em adultério, foi condenada à escravidão, e caiu do trono na senzala de um senhor brasileiro. Quando chegou trazia nos braços e nas pernas anelões de cobre dourado; e as suas companheiras testemunhavam-lhe muito respeito. Era imperiosa e recusava-se a trabalhar...” (TOLLENARE, 1904, *apud*, Rodrigues, 1964,p.43).

Aponta Pimenta (2008), que o Brasil recebeu da África um importante legado que deve ser reconhecido e valorizado.

O duro passado histórico, ainda tão presente nos traços sociais e culturais da sociedade brasileira, é temas de diversos estudos na academia, principalmente no campo da história, antropologia e relações internacionais. No campo das relações internacionais, é dada ênfase ao trabalho de José Flávio Sombra Saraiva¹² (1998), no qual analisa as relações diplomáticas entre o Brasil e a África a partir dos anos 1930, período considerado por ele como contemporâneo da política externa brasileira, e está dividido em quatro fases:

A primeira fase começa de 1930-1946, por onde o Brasil considerou a África como um continente sem significância, durante essa fase, a relevância do continente só permaneceu no imaginário e das memórias dos afrodescentes, e se dava numa forma pessoal. Na segunda fase (1946-1961) conhecida como o período do renascimento africano, devido aos grandes marco da história (*fim da Segunda Guerra Mundial e o surgimento dos primeiros Estados africanos Independentes*).Nessa fase o Brasil procurou reaproximar da África, principalmente a partir do Governo Jânio Quadros em 1961, abrindo assim as suas primeiras embaixadas junto ao continente. Com a aproximação dos

¹¹ Cabinda uma das províncias de Angola.

¹² Professor e Diretor do Instituto de Relações Internacionais (IREL) da Universidade de Brasília.

movimentos da independência dos países africanos com o bloco comunista (Terceira Fase), o Brasil por outro lado, recuou das suas relações com o Continente. E por último, reafirmou a sua política externa com este, só em 1969 em diante, dando prioridade na sua cooperação o setor social e econômico (SARAIVA 1998, *apud*, Mungoi, 2006, p.25).

Depois de tantos anos em que a diplomacia brasileira estava voltada muito mais para o norte do que para o sul, a África começou a tornar-se um dos continentes prioritários para o desenvolvimento da agenda da política externa brasileira, no âmbito da cooperação Sul-Sul, a partir do Governo Lula (2003-2010). Destaca-se nesse período a conferência do Fórum Brasil-África¹³ em que foi enfatizado que “*o século XXI deve ser o século dedicado ao continente africano*”.

Muita proximidade entre o Brasil e o continente africano foi conquistada com o governo Lula. Antes dessa iniciativa, houve também um diálogo entre os movimentos negros brasileiros com o velho continente, ainda na década das independências africanas.

1960 foi considerado o ano africano. Foi quando ocorreu o maior número de independências dos países da África negra. Toda a atenção estava voltada para esses acontecimentos. Inclusive na África portuguesa estava começando o movimento de libertação de Angola e Guiné-Bissau. (...) Aquela movimentação deixou os negros daqui entusiasmados. A África era bem desconhecida. Parecia que estava sendo descoberta naquele momento. (LEITE, 1992, p.177, *apud*, Alberti e Pereira, 2007).

Houve, também, uma grande circulação de obras e escritos de pensadores africanos dos países das independências africanas e da diáspora no seio do movimento negro brasileiro como as obras de Amílcar Cabral, Frantz Fanon, Aimé Césaire, Leopold Sedar Senghor (ALBERTI e PEREIRA, 2007).

De acordo com Nogueira (2011), o relacionamento Brasil-África evoluiu ao longo das últimas décadas, principalmente a partir do governo Lula. Durante os seus dois mandatos presidenciais, foram assinados diversos acordos bilaterais, tanto nas 28 visitas feitas aos 23 países africanos, como nas 67 visitas feitas pelo antigo Chanceler brasileiro Celso Amorim aos 31 países. Por outro lado, o Brasil também recebeu inúmeras visitas de chefes de governos e representantes dos Estados do outro lado do Atlântico, somando um valor de 48 visitas recebidas pela delegação brasileira (MRE, 2015).

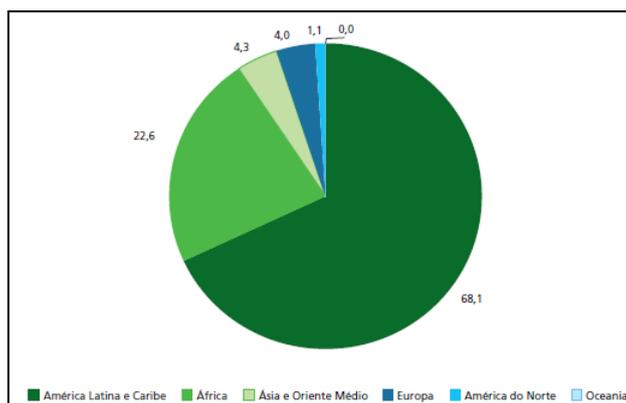
¹³ Fórum Brasil-África foi realizado no ano 2012, em Johannesburgo/África do Sul.

Se a África já se transformara em parceiro tradicional, tornou-se parceiro privilegiado nas ações da diplomacia brasileira. Só no campo educacional foram assinados 55 atos bilaterais com mais de 20 países africanos.

O governo brasileiro abriu e reativou as suas representações diplomáticas e consulares no continente, (35 embaixadas e 2 consulados), como também fortaleceu, no âmbito da configuração da nova geopolítica mundial, estratégias para as futuras alianças na corrida dos impérios para as novas lideranças mundiais. Atualmente, em número de representações diplomáticas estrangeiras acreditadas no continente africano, o Brasil superou nações como o Reino Unido, perdendo só para os gigantes políticos e econômicos locais do continente, Nigéria e a África do Sul. A evolução da cooperação brasileira para o desenvolvimento se reflete na crescente importância da África, quer ao nível da cooperação técnica, quer ao nível da cooperação econômica e financeira (CABRAL, 2011; NOGUEIRA, 2011).

Nos últimos anos, houve um grande investimento por parte do governo federal brasileiro para o setor da Cooperação para o Desenvolvimento. No ano 2010, entre os gastos feitos pelo governo federal no campo da Cooperação para o Desenvolvimento¹⁴, após a América Latina e Caribe, principal região de destino das verbas do processo da cooperação (R\$ 195 milhões), a África aparece como a segunda região de destino de verbas (R\$ 65 milhões), exemplificando o quanto ela vem sendo destaque nas agendas da política externa brasileira.

Gráfico 3: Gastos com a Cobradi, por região em % (2010).



Fonte: IPEA e ABC, 2013.

¹⁴ A Cooperação para o Desenvolvimento envolve a cooperação técnica, cooperação científica e tecnológica, cooperação educacional e cooperação humanitária diretamente com países.

Sendo um dos campos de atuação da Cooperação para o Desenvolvimento, a cooperação técnica tornou-se um grande instrumento de destaque da inserção do Brasil no cenário internacional.

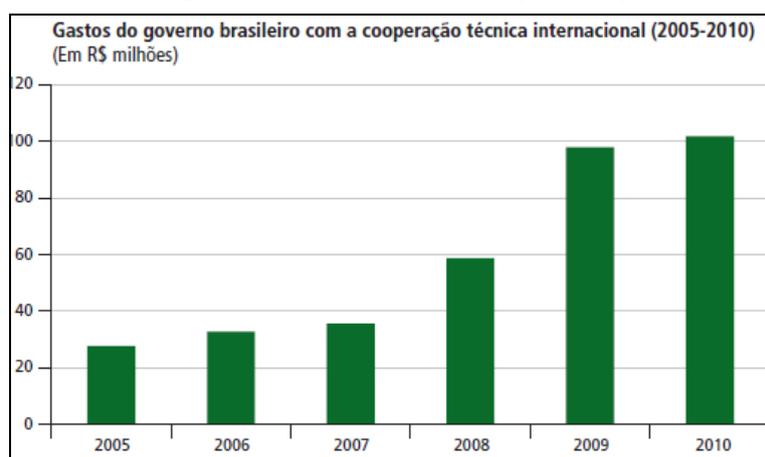
A cooperação técnica internacional do governo brasileiro visa à capacitação de indivíduos e ao fortalecimento de organizações e instituições no exterior. A essência de seu processo é a transferência e o compartilhamento de conhecimentos e tecnologias nacionais com potencial de adaptação, absorção e geração de impactos positivos no desenvolvimento autônomo de outros países (IPEA, 2013, p.25).

Administrada pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC), no âmbito do Ministério das Relações Exteriores (MRE), ela vem sendo concretizada por mais de 170 órgãos do governo federal, entre os quais destacam-se os ministérios, autarquias, fundações e empresas públicas.

A base legal que sustenta as ações de cooperação técnica do governo brasileiro no mundo repousa sobre o Artigo 4º da Constituição Federal (CF) de 1988, que trata dos princípios que regem as relações internacionais da República Federativa do Brasil, e estabelece, em seu inciso IX, o princípio da “cooperação entre os povos para o progresso da humanidade” (IPEA, 2013, p.26)..

Tendo em conta a base legal, constata-se uma prioridade neste tipo de cooperação. Entre os anos 2005-2010, verifica-se um aumento significativo de gastos do governo federal neste setor (*ver gráfico 4*).

Gráfico 4: Cooperação técnica com África: execução do orçamento anual, 2003-2010.

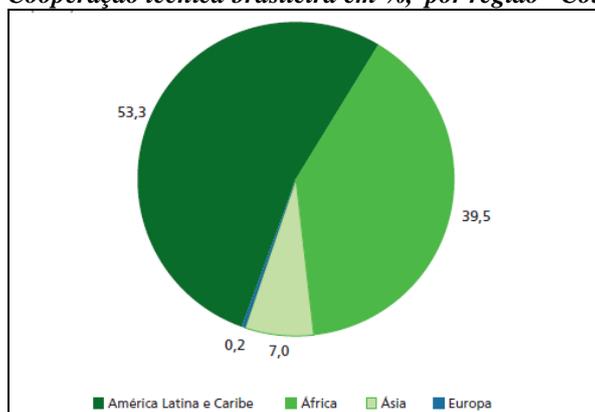


Fonte: IPEA e ABC, 2013.

Durante os anos 2005-2010, os projetos da cooperação técnica brasileira estavam centralizados nas duas principais regiões: América Latina e Caribe (53,3%), África (39,5%), seguida da Ásia (7%) e Europa com um baixo percentual (0,2%). As duas

principais regiões foram, e ainda são, principal destino da grande parte dos projetos da cooperação técnica brasileira. A partir delas, podemos perceber quanto o Brasil levou em consideração e priorizou as parcerias denominadas Sul-Sul, de modo a poderem construir novos horizontes no cenário internacional.

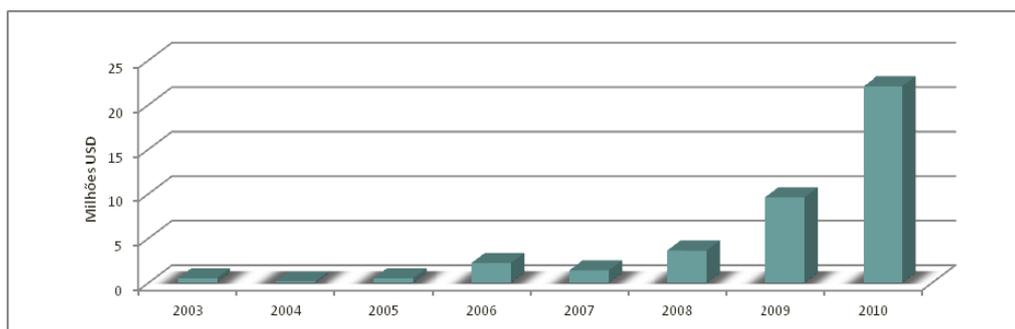
Gráfico 5: Cooperação técnica brasileira em %, por região – Cobradi (2010).



Fonte: IPEA e ABC, 2013.

Entre 2003 e 2010, também na área da cooperação técnica entre Brasil e África houve um grande aumento de verbas destinados para realização de projetos (*ver gráfico 6*). Após esses anos, a Execução Orçamentária Anual da cooperação técnica do Brasil com a África começou a registrar uma queda em termos orçamentais. Em 2010 ocorreu o maior volume de investimentos nessa cooperação com mais de US\$ 20 milhões. Já em 2013 o volume de investimento atingiu apenas US\$ 3 milhões (ABC, 2013).

Gráfico 6: Cooperação técnica com África: execução do orçamento anual, 2003-2010.

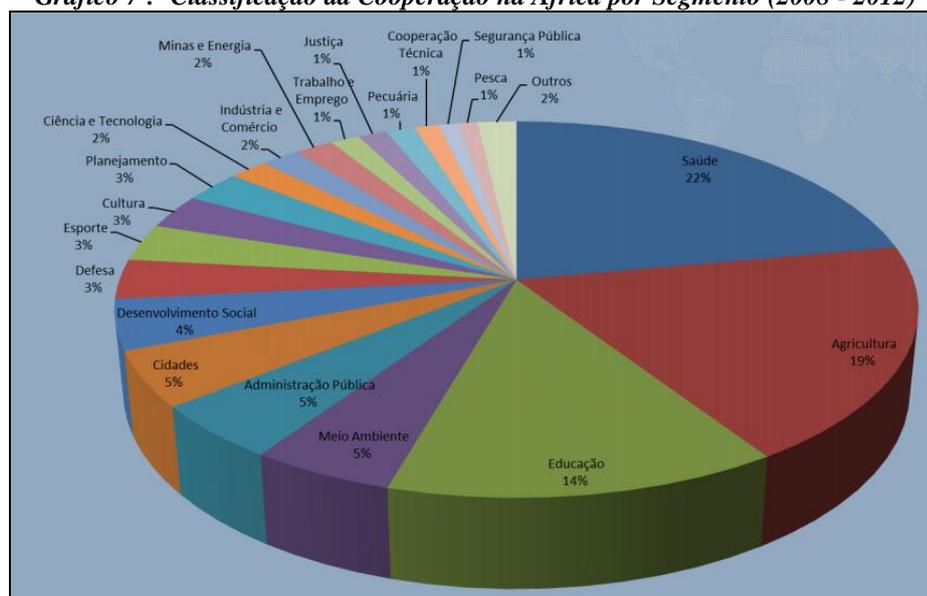


Fonte: ABC, 2011, *apud* Cabral, 2011.

A cooperação técnica entre os dois lados versa sob diversas áreas e setores de atuação. Alguns destaques vêm sendo dados no campo da agricultura, saúde, educação profissionalizante e superior, etc.

Algumas políticas públicas realizados pelo Brasil que tiveram sucessos, também fazem parte dos modelos de políticas públicas exportados para a África. Podemos destacar o programa Mais Alimentos África, que visa adaptar a experiência do programa Mais Alimentos implementado no Brasil ao contexto africano, com vista a melhorar os níveis de produtividade e a segurança alimentar (CABRAL,2011).

Gráfico 7 : Classificação da Cooperação na África por Segmento (2008 - 2012)



Fonte: De Renzio *et al*, 2013.

Ainda no setor agrícola, é crescente a cooperação da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) com instituições similares africanas. Devido à densidade da cooperação bilateral no setor agropecuário, a Embrapa abriu em 2006 um escritório na África, instalando a sua sede em Acra, Gana (NOGUEIRA, 2011). Para além da EMBRAPA, instituições brasileiras como a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz¹⁵) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) também estão presentes no continente.

De acordo com MRE (2015), por meio da parceria com o SENAI na África, centros de formação profissional encontram-se em operação em Angola, Cabo Verde e Guiné Bissau, com possíveis projetos de implementação em Moçambique e São Tomé e Príncipe, atingindo assim todos os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), considerados parceiros históricos do Brasil.

¹⁵ A Fiocruz possui a sua sede regional para África em Maputo, capital de Moçambique.

Salienta Nogueira (2011) que o Brasil mantém vários projetos de cooperação no bojo da Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP), particularmente nas áreas de saúde e de capacitação de recursos humanos. Destaca-se assim a recente criação, em 2010, da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), nos estados brasileiros do Ceará, e da Bahia, com vista a formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional (NOGUEIRA, 2011; UNILAB, 2015).

No âmbito da cooperação técnica, estima-se um valor de 36 milhões de dólares americanos para execução em projetos a serem implementados na África ao longo dos anos 2012-2015 (ABC, 2014).

Hoje o Brasil desenvolve vários projetos de cooperação com os países africanos, principalmente com os de língua oficial portuguesa, principalmente Moçambique (14 projetos), São Tomé e Príncipe (12) e Cabo Verde (11).

Tabela 3: Projetos brasileiros e Atividades isoladas em execução na África.

| PAÍSES | Projetos | Atividades Isoladas |
|-------------------------|----------|---------------------|
| AFRICA DO SUL | 2 | 0 |
| ANGOLA | 4 | 1 |
| ARGÉLIA | 6 | 0 |
| BENIN | 4 | 1 |
| BOTSUANA | 3 | 0 |
| BURQUINA | 2 | 0 |
| CABO VERDE | 11 | 1 |
| CAMEROUN | 1 | 0 |
| EGITO | 0 | 1 |
| ETIÓPIA | 1 | 0 |
| GANÁ | 2 | 0 |
| GUINÉ BISSAU | 1 | 1 |
| GUINÉ CONACRI | 0 | 0 |
| LIBÉRIA | 1 | 0 |
| MALAUÍ | 1 | 1 |
| MAURITÂNIA | 0 | 2 |
| MOÇAMBIQUE | 14 | 1 |
| NAMÍBIA | 2 | 0 |
| NIGÉRIA | 2 | 1 |
| QUÊNIA | 2 | 0 |
| REPÚBLICA DEM. DO CONGO | 1 | 1 |
| SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE | 12 | 1 |
| SENEGAL | 1 | 1 |
| SUDÃO | 0 | 1 |
| TANZÂNIA | 3 | 0 |
| TOGO | 1 | 0 |
| TUNÍSIA | 0 | 1 |
| ZÂMBIA | 2 | 0 |
| ZIMBÁBUE | 0 | 0 |
| TOTAL | 79 | 15 |

Fonte: De Renzio *et al*, 2013.

Outro campo de maior atuação da política externa brasileira na África é no setor educacional. Desde a formação de professores de educação técnica e profissional até ao nível de Pós-Graduação, o Brasil vem desenvolvendo projetos de cooperação com os países africanos. Destacam-se alguns programas como os de bolsas para Moçambicanos, estabelecido em 2003 pelos ministérios de Ciência e Tecnologia do Brasil e de Moçambique, visando à formação de pesquisadores e professores nacionais de Moçambique em instituições brasileiras, e o Programa de Formação Científica (PROFOR) oferecendo bolsas individuais aos estudantes de Angola, Cabo Verde e Moçambique (IPEA e ABC, 2010).

Para além destes, o programa historicamente mais conhecido, no âmbito educacional entre o Brasil e a África, é o Programa de Estudantes Convênio, tanto no seu nível de Graduação (PEC-G), a ser analisado ao longo desta dissertação, e de Pós-Graduação (PEC-PG). Nestes dois programas a presença dos estudantes africanos é predominante e de destaque.

A cooperação econômica entre Brasil e o continente africano também é significativa para as relações entre os dois lados do Atlântico. O comércio do Brasil com o continente aumentou progressivamente, passando de US\$ 5 bilhões em 2002 para US\$ 6 bilhões em 2003; US\$ 10,4 bilhões em 2004 e US\$ 12,6 bilhões em 2005. Atingindo US\$ 15,556 em 2006; e quase US\$ 20 bilhões em 2007. No campo Petrolífero menciona-se a atuação da Petrobras desde os anos setenta no continente, destacando-se em países como Argélia, Líbia, Egito, República Democrata do Congo (RDC), Tanzânia, Nigéria e Angola. Nos dois últimos países a companhia detém a produção atual (PIMENTA, 2008; FIGUEIRA, 2002).

De acordo com Cabral (2011), os investimentos de empresas privadas brasileiras em países africanos têm igualmente crescido, particularmente nas áreas de construção, petróleo e mineração. A autora aponta que,

Empresas como a Odebrecht, a Petrobras, a Vale, a Andrade Gutierrez e a Camargo Corrêa têm uma presença cada vez mais forte no continente. A título de exemplo, em 2010, 19% da receita anual da construtora Andrade Gutierrez teve proveniência na África, superando a receita proveniente de outras regiões onde a empresa opera fora do Brasil, como a América Latina e Europa (MRE 2011). As empresas brasileiras estão representadas num total de 19 países a norte e sul do Saara. Angola é o principal destino do investimento, destacando-se em seguida Moçambique, a Líbia e a África do Sul (CABRAL, 2011, p.20).

Embora relevante e destacada a cooperação brasileira no âmbito Sul-Sul com os países da África, América Latina e Ásia, ela também é alvo de certas críticas devido a algumas atuações consideradas às vezes neocolonialista por parte de alguns pesquisadores, teóricos e analistas da política externa brasileira.

As atuações de empresas brasileiras, como a mineradora Vale, em alguns países do continente, principalmente em Moçambique, na exploração do minério de carvão, são colocadas em muitos debates sobre o papel da diplomacia brasileira na África. A remoção dos pequenos agricultores nas províncias moçambicanas¹⁶ levam a questionar o verdadeiro sentido da inversão da política externa brasileira para a África. Colocando como questão interrogatória: *A proximidade da política externa brasileira com a África consiste em recuperar os laços históricos e culturais esquecidos ao longo dos anos, ou pode ser considerada apenas uma corrida política e econômica pelo continente?*

Esta questão também é colocada quando se analisa a atuação da diplomacia brasileira no Haiti¹⁷. Como exemplo, destaca-se o trabalho do professor e pesquisador haitiano Franck Seguy (2014), no qual afirma que, assim como o capital internacional se serve das zonas francas, o Brasil se serve do Haiti para ganhar projeção no cenário internacional, tentando comprovar sua capacidade de ocupar uma vaga permanente no Conselho de Segurança da ONU e para treinar suas tropas.

“O Haiti serve para isso. É um campo de treinamento. Praticamente todos os soldados brasileiros que já foram para o Haiti estão, agora, sendo utilizados para controlar o Rio de Janeiro, porque a situação é muito parecida”. O papel do Brasil no Haiti, disse ele, é de repressor dos movimentos sociais de contestação. “Em 2008 houve movimentos contra o encarecimento da cesta básica e, em 2009, muitos movimentos operários pelo reajuste do salário mínimo. Qual o papel do Exército brasileiro em tais ocasiões? Repressão. O papel do Brasil é o papel policial, de reprimir qualquer movimento contra esta ordem que se está caracterizando no Haiti” (*Entrevista de Frank Seguy, Jornal da Unicamp, 2014*¹⁸).

¹⁶ Ver os documentários: "**Vale enfrenta protestos e problemas em área de mineração em Moçambique**". TVFolha, 2013. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=OQeTWoejdcQ>>. Acesso em: 18/11/2014.

"**Nosso Carvão Não**". Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ZiEM1xOm3bw>>. Acesso em: 24/11/2014.

¹⁷ Haiti é um país situado no continente americano. Formado por cinco ilhas, o seu território principal está localizado na segunda maior ilha do Caribe, depois de Cuba, limitado ao norte pelo Oceano Atlântico, ao sul pelo mar do Caribe e ao leste pela República Dominicana.

¹⁸ Franck Seguy. Ajuda internacional ao Haiti é "grande mentira". Jornal da Unicamp, Abril de 2014. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/594/ajuda-internacional-ao-haiti-e-grande-mentira-defende-tese>>. Acesso em: 18/12/2014.

Apesar das críticas e elogios, as relações entre o Brasil e o continente tem sido significativas. Hoje a África tornou-se mais próxima ao Brasil, não só pela população afrodescendente que formam o mosaico cultural e social brasileiro, mas também, pelos percursos que a nova geração de jovens africanos está fazendo no Brasil, sejam nas academias ou no mercado de trabalho brasileiro. Da mesma forma, a presença de brasileiros que vivem no continente africano, também chama atenção nessa aproximação.

Podemos concluir este capítulo afirmando que, mesmo com avanços e retrocessos, a África, seja no aspecto político, cultural e econômico é um parceiro de extrema importância para a projeção do Brasil no cenário mundial.

Ver também: SEGUY, Franck. “A catástrofe de janeiro de 2010, a ‘Internacional Comunitária’ e a recolonização do Haiti”. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), UNICAMP, 2014. (*Tese de Doutorado*).

Capítulo 5. O PROGRAMA DE ESTUDANTES CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G): DA FASE INICIAL À VINDA DOS ESTUDANTES AFRICANOS.

O presente capítulo trata do Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) e está estruturado em três (3) partes: A primeira faz uma breve explanação sobre os fatores que condicionaram a criação do programa. A segunda destaca a abertura do programa para os países africanos e o primeiro ingresso dos estudantes deste continente nas Instituições de Ensino Superior brasileiras. E a última apresenta as bolsas de auxílio financeiro disponibilizados pelo governo brasileiro aos estudantes deste programa.

5.1. A Criação do PEC-G

De acordo com os documentos da Divisão de Temas Educacionais (DCE/MRE 2015), a ideia da criação de um Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) surgiu a partir do aumento no número dos estudantes estrangeiros matriculados nas instituições de ensino superior brasileiras em 1960, destacando-se, neste caso, a presença dos estudantes latino-americanos.

Tendo em conta essa situação, o Ministério da Educação (MEC), através do Departamento de Assuntos Universitários, juntamente com o Departamento de Cultura do Ministério das Relações Exteriores (MRE), sentiu a necessidade de implantar, em 1965, um protocolo a respeito das condições de ingresso dos estudantes estrangeiros nas IES brasileiras (DCE/MRE, 2015). Nesse protocolo, foi estabelecido que:

era obrigatório o registro de todos os estudantes estrangeiros beneficiários de Convênio Cultural, por parte do Ministério das Relações Exteriores (MRE) em parceria com o Ministério da Educação e Cultura. E que estes emitiriam uma Carteira de Identidade de estudante estrangeiro no qual constava algumas informações sobre o mesmo, e as normas que os estudantes do convênio deveriam seguir (Art. 1º e 2º do Protocolo do PEC-G, em 1965¹⁹).

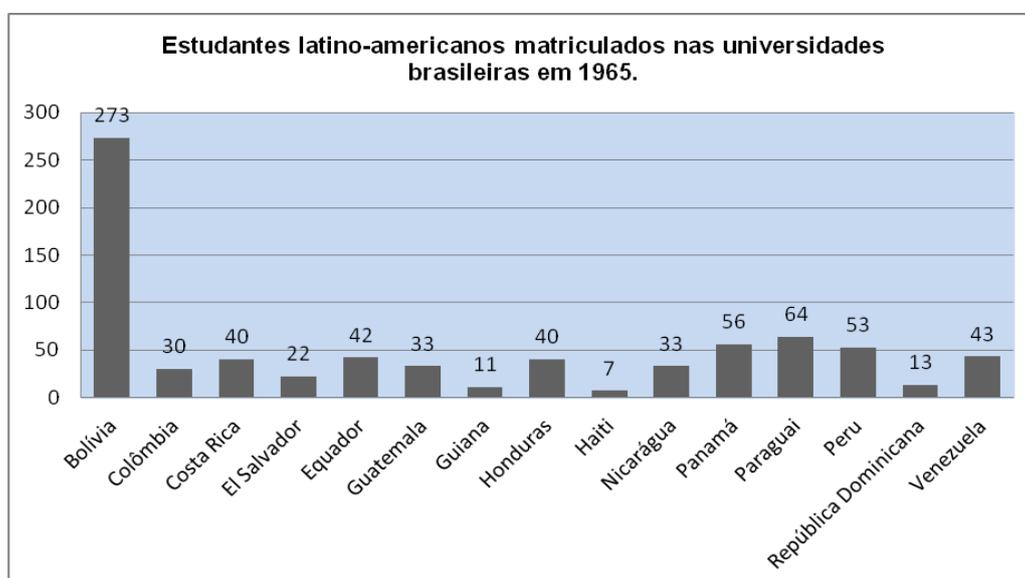
De modo a poder cumprir esse requisito, os dois ministérios criaram, ainda nesse ano (1965), uma comissão com o objetivo de fazer um levantamento junto às IES sobre os dados dos estudantes estrangeiros matriculados nas universidades brasileiras. Após o

¹⁹ DECRETO No 55.613, DE 20 DE JANEIRO DE 1965. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d55613.htm>. Acesso em: 13 de Dezembro de 2014. Revogado pelo Decreto nº 7.948, de 2013.

levantamento, constatou-se que, as universidades brasileiras tinham diplomado 470 estudantes latino-americanos, e que estariam matriculados, em diferentes universidades do país, um total de 472 alunos latino-americanos (DCE/MRE, 2015).

Conforme o gráfico abaixo, a maior parte dos estudantes latino-americanos matriculados no ano 1965 nas universidades brasileiras eram oriundos da Bolívia (273), do Paraguai (64), do Panamá (56), do Peru (53), da Venezuela (43), do Equador (42), de Honduras (40), da Costa Rica (40) e de Nicarágua e Guatemala (33). Entretanto, estariam também matriculados, no mesmo ano, estudantes da Colômbia (30), de El Salvador (22), da República Dominicana (13), de Guiana (11) e do Haiti (7) (DCE/MRE, 2015).

Gráfico 8:



Fonte: Elaboração própria *cf.* em Divisão de Temas Educacionais (DCE), 2015.

Durante sua fase inicial (1965-1974), o PEC-G não se apresentava apenas como um programa de cooperação educacional voltado para o âmbito Sul-Sul, ele também atendia os estudantes dos EUA e de Portugal.

Apesar de apresentar uma característica universal durante a sua fase inicial, o programa foi fortemente marcada pela presença dos estudantes latino americanos entre eles, bolivianos, paraguaios, peruanos, panamenses e uruguaios.

5.2. O PEC-G e a vinda dos estudantes africanos

No que diz respeito ao ingresso dos estudantes africanos para o PEC-G, os documentos datam o início a partir do ano 1977, principalmente com a chegada dos jovens de Cabo Verde, Guiné-Bissau e Nigéria (DCE/MRE, 2015).

Hoje, o PEC-G constitui-se como um dos programas de convênio cultural mais antigo que o Brasil dispõe, no âmbito educacional, com uma característica totalmente focada para a cooperação Sul-Sul.

Art. 1º Destina-se à formação e qualificação de estudantes estrangeiros por meio de oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

Parágrafo único. O PEC-G constitui um conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional internacional, preferencialmente com os países em desenvolvimento, com base em acordos bilaterais vigentes e caracteriza-se pela formação do estudante estrangeiro em curso de graduação no Brasil e seu retorno ao país de origem ao final do curso (DECRETO Nº 7.948, DE 12 DE MARÇO DE 2013²⁰).

Se no passado a maioria dos universitários do programa era de origem latino-americana, hoje essa realidade foi modificada pela participação dos estudantes africanos. Essa mudança foi impulsionada quando a África se tornou um dos focos das diretrizes da Política Externa Brasileira, durante o governo do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva.

Voltado apenas para os países em via de desenvolvimento, atualmente, o PEC-G conta com maior participação de estudantes africanos (75%), seguidos por estudantes da Ásia, América Latina e Caribe (25%).

Até o ano de 2014, o programa tinha 2000 estudantes estrangeiros matriculados em diferentes Instituições de Ensino Superior do país, sendo que 1400 deles estavam matriculados nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e 600 nas Instituições de Ensino Superior Estaduais ou Particulares (PROGRAD UFRGS, 2014).

Administrado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com noventa e nove (99) Instituições do Ensino Superior (IES) e pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), em conjunto com as representações diplomáticas e consulares

²⁰ Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm>. Acesso em 18 de Dezembro de 2014.

brasileiras no exterior, o programa hoje conta com a participação de 56 países, sendo 25 da África, 07 da Ásia e 24 da América Latina e Caribe (DCE/MRE, 2015).

Ao longo dos últimos anos, o protocolo que rege as normas de funcionamento do PEC-G sofreu varias alterações nas suas cláusulas, tendo em conta as demandas solicitadas tanto por parte dos estudantes, como por parte das instituições que dele participam.

Regulamentado pelo Decreto nº 7.948/2013²¹, enfatiza no seu Art. 6º que poderão participar para inscrição os estudantes estrangeiros

- maiores de 18 e preferencialmente até 23 anos de idade;
- que firmarem Termo de Responsabilidade Financeira, em que assegurem ter meios para custear as suas despesa tanto com transporte, assim como para a sua manutenção no Brasil durante o curso de graduação;
- que firmarem Termo de Compromisso, em que se comprometam a cumprir as regras estabelecidas pelo mesmo;
- que apresentarem certificado de conclusão do ensino médio e Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS). **Somente para os oriundos dos países não lusófonos* (Grifo nosso)**. (Art. 6º do DECRETO Nº 7.948, DE 12 DE MARÇO DE 2013).

Conforme Zamberlam *et al* (2008), a existência do encarregado ou do patrocinador do estudante no país de destino é um fator poderoso na decisão de quem vai participar da seleção à mobilidade estudantil. Como podemos ver, mesmo existindo outros critérios para a seleção dos candidatos como, por exemplo, o histórico escolar do ensino médio, o poder econômico ainda é muito relevante na seleção dos candidatos ao programa. Para além dos demais, exige-se que os estudantes possuam uma fonte financiadora capaz de custear a sua viagem ao Brasil, bem como as suas instalações e a sua manutenção durante todo o curso.

A fonte financiadora deverá declarar que vai enviar ao estudante, por mês, a quantia de quatrocentos dólares norte americanos (400USD), atestando, um salário mensal três (3) vezes o valor declarado. Ou seja, caso a fonte financiadora do aluno declarar que poderá enviar quatrocentos dólares americanos (400USD) para a sua manutenção, ela deverá, também, atestar que possui um salário mensal de mil e

²¹ DECRETO Nº 7.948, DE 12 DE MARÇO DE 2013. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm>. Acesso em: 20/01/2015.

duzentos dólares americanos (1200USD). Essa situação acaba excluindo do programa muitos jovens oriundos de famílias de baixa renda.

Segundo Castel (2011), a exclusão se dá efetivamente pelo estado de todos os que se encontram fora dos circuitos vivos das trocas sociais. E na maior parte dos casos, ela nomeia situações que traduzem uma degradação relacionada a um posicionamento anterior. Por outro lado, ela é, de certa forma, institucionalizada, e mantém um caráter legal:

quer seja total ou parcial, definitiva ou provisória, a exclusão, no sentido próprio da palavra, é sempre o desfecho de procedimentos oficiais e representa um verdadeiro *status*. É uma forma de discriminação negativa que obedece a regras estritas de construção (CASTEL, 2011. p. 46).

Apesar do protocolo do convênio ter sido ratificado por várias vezes, nunca foi levantada a possibilidade de o programa atender outros estudantes, cuja origem social indicasse pouca capacidade financeira. Essa situação não foi colocada em pauta nem pelos países signatários do mesmo, de modo a poder contemplar os seus cidadãos, nem por parte das instituições brasileiras que administram o programa. Em determinadas situações, alguns países conseguem patrocinar a vinda dos seus estudantes²², concedendo-lhes uma bolsa de auxílio financeiro, porém essa é uma realidade demonstrada por poucos países, principalmente quando se refere aos países africanos.

O PEC-G também prevê normas para desligamento para os seus alunos. Trata-se de algumas cláusulas das normas do PEC-G, entre as quais se destacam as regras para o jubramento ou desligamento do estudante no programa.

De acordo com o art. 12 do manual do PEC-G, será desligado ou jubrado do programa o estudante-convênio que:

- I - não efetuar matrícula no prazo regulamentar da IES;
 - II - trancar matrícula injustificadamente ou abandonar o curso;
 - III - não obtiver a frequência mínima exigida pela IES em cada disciplina;
 - IV - for reprovado por três vezes na mesma disciplina;
 - V - for reprovado em mais de duas disciplinas, ou número de créditos equivalente, no mesmo semestre, a partir do 2º ano ou do 3º semestre do curso.
- [...]etc.

O cumprimento destas normas é requisito fundamental para a permanência ou não do estudante no programa.

²² Podemos mencionar neste caso a Angola, Cabo-Verde e Gabão. Vale a pena mencionar que nem todos os estudantes oriundos destes países é que são beneficiados por esta ajuda financeira, a mesma é reservada apenas a uma pequena parcela dos estudantes.

5.3. As bolsas de auxílio financeiro para alunos PEC-G.

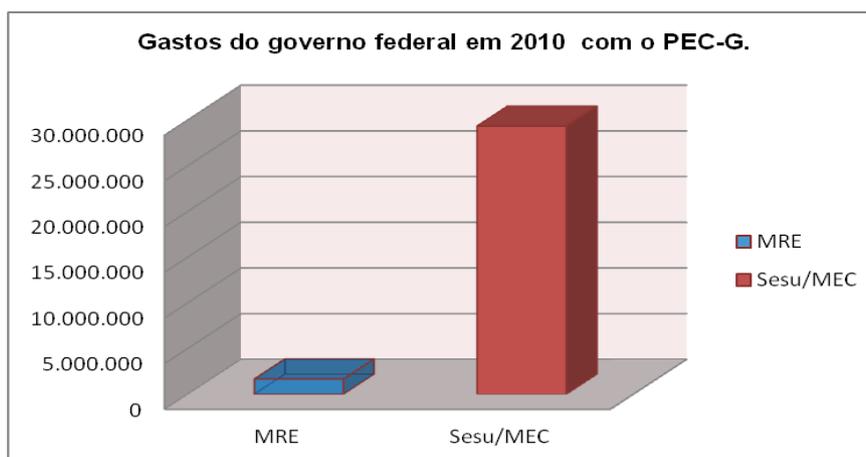
O governo brasileiro, através do MEC e do MRE, ciente da realidade social e econômica dos países de origem dos estudantes, vem concedendo alguns auxílios financeiros para os que demonstrarem poucos recursos financeiros. Trata-se, do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES), bolsa do Ministério das Relações Exteriores (Bolsa MRE) e Bolsa Mérito.

No âmbito da cooperação internacional, o governo brasileiro, através do Ministério das Relações Exteriores (MRE), em parceria com os demais ministérios, principalmente MEC e MCT, transformou o setor da cooperação educacional em um dos eixos fundamentais das matrizes da política externa brasileira.

De acordo com Agência Brasileira de Cooperação, só em 2010, o governo federal desembolsou um total R\$ 31 milhões, com a cooperação educacional em graduação, no qual foram incluídos os gastos com bolsas de estudo, auxílios, custos administrativos associados e concessão de passagens aéreas a parcela dos estudantes PEC-G, tendo em conta o desempenho acadêmico (ABC/IPEA, 2013).

A partir do gráfico abaixo, podemos perceber que foi destinado um valor de R\$ 25,6 milhões, para a Secretaria de Educação Superior (Sesu/MEC), de modo a auxiliar no pagamento das bolsas de estudos. Na mesma ótica, foram repassados os demais R\$ 3,8 milhões, para complementar a verba do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES) (ABC/IPEA, 2013).

Gráfico 9:



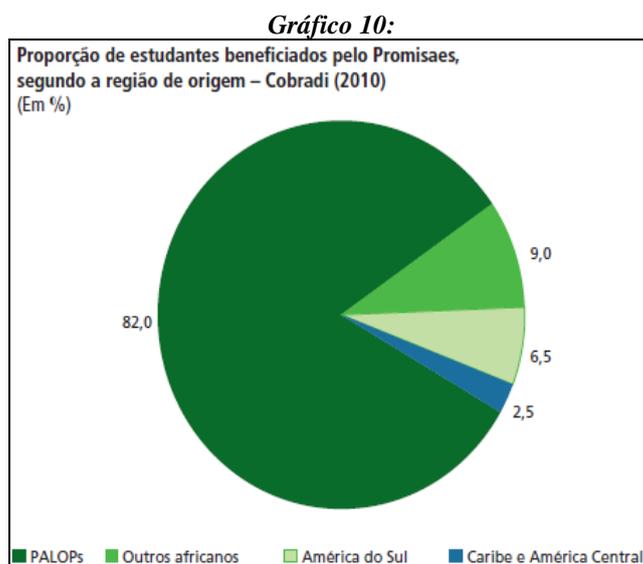
Fonte: Elaboração própria *cf.* em ABC/IPEA,2013.

5.3.1. Bolsa Promisaeas

O Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES) foi implantado pelo decreto nº 4.875, de 11 de Novembro de 2003, e iniciou seu funcionamento a partir do ano de 2005. Administrado pelo MEC, em parceria com as Instituições Federais do Ensino Superior (IFES), o projeto, consiste em dar apoio financeiro aos estudantes do PEC-G, regularmente matriculados em cursos de graduação das IFES, e que demonstrarem um baixo nível socioeconômico (MEC, 2015).

Os editais para a candidatura são lançados anualmente e os estudantes selecionados são contemplados com um auxílio mensal de R\$ 622, de modo a custearem a sua manutenção durante a formação.

Analisando os dados e os resultados dos últimos editais, constatamos que a África vem sendo um dos continentes com o maior número de estudantes contemplados pelo PROMISAES. Só no ano 2010, foram selecionados mais de 91% dos estudantes africanos em IES brasileiras, vinculados ao PEC-G. Sendo que 82% eram dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), seguida dos demais países do continente (9%). No mesmo ano, a América do Sul apresentou um percentual de 6,5% dos seus estudantes selecionados, seguida do Caribe e América Central com 2,5% (*ver gráfico 10*) (ABC/IPEA, 2013).



Fonte: ABC/IPEA, 2013.

5.3.2. Bolsa MRE

No que diz respeito à Bolsa dos Ministérios das Relações Exteriores (Bolsa MRE), essa se destina apenas aos estudantes do PEC-G regularmente matriculados nas instituições de ensino superior (IES) privadas e públicas (estaduais e municipais). Administrada apenas pelo MRE em parceria com as IES participantes, a bolsa concede aos estudantes selecionados um auxílio semestral de R\$ 622 para a sua manutenção.

De acordo com os resultados da última seleção (2015/1), que pode ser observado no gráfico abaixo, foram selecionados 22 estudantes para a Bolsa MRE. Nota-se um percentual muito alto de estudantes da Guiné-Bissau (55%), República Democrática do Congo (RDC) (14%), Cabo-Verde (9%), Benim (9%), Camarões (5%) e Togo (4%).

Apenas um (1) país da América Latina teve um estudante selecionado, trata-se do Peru, com um percentual de 4%. Sendo assim, podemos afirmar que a maior parte dos selecionados eram estudantes africanos (96%) (DCE/MRE, 2015).

Gráfico 11:



Fonte: Elaboração própria *cf.* em Divisão de Temas Educacionais (DCE/MRE), 2015.

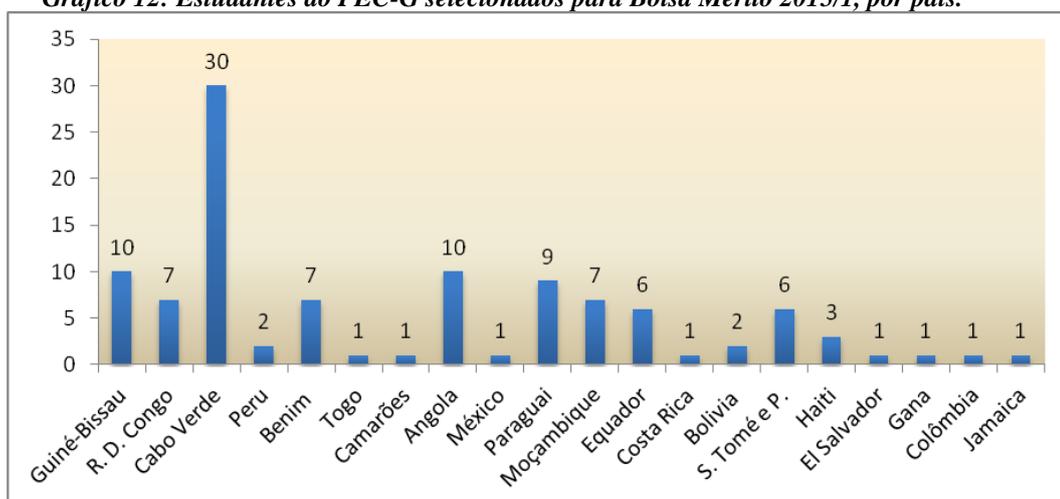
5.3.3. Bolsa Mérito

Por fim, a Bolsa Mérito é concedida apenas aos estudantes PEC-G que demonstrarem bom aproveitamento acadêmico. Os beneficiários, além de serem contemplados com o auxílio mensal de R\$ 622,00 por um período de 6 meses, recebem, ainda, a passagem aérea de retorno ao país de origem quando concluído o curso (DCE/MRE, 2015).

Com caráter mais universal e meritocrático, os estudantes beneficiários acabam sendo tanto africanos, como latino-americanos. O gráfico abaixo mostra o resultado da última seleção (2015/1) desta bolsa.

Analisando-o, constatamos que os estudantes cabo-verdianos (30) foram os mais contemplados, seguidos dos angolanos (10), guineenses (10) e paraguaios (9). Bem como os congolese (RDC) (7), beninenses (7), moçambicanos (7), equatorianos (6) e saotomenses (6). Os demais países seguem com percentual de estudantes baixo (DCE/MRE, 2015).

Gráfico 12: Estudantes do PEC-G selecionados para Bolsa Merito 2015/1, por país.



Fonte: Elaboração própria *cf.* em Divisão de Temas Educacionais (DCE/MRE), 2015.

Podemos concluir este capítulo afirmando que, com a restrição de não exercerem qualquer atividade remunerada no Brasil, exceto no caso de estágios e participações em pesquisas de iniciação científica, os estudantes do PEC-G, conseguem sobreviver e se manter graças a ajuda dos pais ou dos responsáveis financeiros; e os que não possuem nenhuma fonte de renda para a estadia no Brasil, graças às bolsas mencionadas acima.

Capítulo 6. GUINÉ-BISSAU E CABO VERDE, DOIS PAÍSES PARCEIROS DO PEC-G

De acordo com os dados da Divisão de Temas Educacionais do Ministério da Educação (DCE-MEC, 2014²³), os dois países africanos que possuem o maior número de estudantes selecionados para o Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) são Guiné-Bissau e Cabo Verde. Desse modo, quatro mil e três estudantes dentre os seis mil selecionados para o programa durante o período entre os anos 2000 e 2013 eram oriundos destes dois países, razão pela qual foram considerados durante a última década parceiros históricos do PEC-G. Os demais países da África portuguesa, apesar de participarem do programa, destacam-se em relação ao número de estudantes mais no âmbito da pós-graduação do que da graduação, como é o caso de Moçambique.

Este fator nos motivou a desenvolver um estudo sobre a realidade do ensino superior dos dois países, Cabo Verde e Guiné-Bissau, para compreender melhor as razões pelas quais houve investimento na formação desses jovens quadros educacionais por parte destes países. Iniciaremos com uma breve contextualização histórica e geográfica dos dois países africanos, seguida de uma reflexão sobre o processo de emancipação educacional ao longo da independência e de um estudo sobre a mobilidade estudantil e a construção da universidade pública.

6.1. Processo de independência e localização geográfica dos dois países.

Guiné-Bissau e Cabo Verde se localizam na Costa Ocidental da África, e foram colônias portuguesas durante cinco séculos. Os navegantes portugueses chegaram à Guiné em 1445, encontrando os povos que ali habitavam. Quinze anos depois, em maio de 1460, descobriram as ilhas de Cabo Verde, desabitadas, e instalaram-se nelas somente em 1462.

Embora a unificação entre os povos das ilhas e da Guiné houvesse sido marcado pela ocupação colonial, por meio da comercialização de escravos para a Europa e a América, essa relação teve a sua intensificação a partir do processo de independência, contra o regime colonial.

Conforme Mourão (2009),

²³ Divisão de Temas Educacionais. Histórico do PEC-G, 2014. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php>>. Acesso em: 15/11/2014.

em Cabo-Verde, foram levados os escravos, indivíduos do continente africano, especialmente guineenses, que seriam comercializados na Europa e posteriormente nas Américas. Nas ilhas cabo-verdianas houve um intenso processo de miscigenação entre colonizadores especialmente portugueses e africanos de diversos países do continente, privilegiadamente de guineenses, pela proximidade geográfica. Forçadamente, uns deram origem a outros (MOURÃO, 2009, p.87).

A conquista da independência entre os dois países se deu por meio da constituição de um Estado binacional, liderado pela figura de Amílcar Cabral²⁴, guineense, filho de imigrantes cabo-verdianos, nascido em Bafatá, no leste da Guiné-Bissau. Juntamente com outras lideranças guineenses e cabo-verdianas, Amílcar Cabral fundou o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), em 19 de setembro de 1956. Os dois países conquistaram a independência após onze anos de luta de libertação armada (1963-1974), desencadeada pelo PAIGC.

Se, por um lado, o território guineense serviu de campo de conquista desse processo, devido à sua vantagem geográfica, por outro lado, homens e mulheres cabo-verdianas se aliaram aos guineenses construindo uma única frente nas matas da Guiné-Bissau contra o único inimigo, o colonialismo português. Assim, a independência da Guiné-Bissau foi proclamada em 24 de setembro de 1973, mas só foi reconhecida pelo governo português em 10 de setembro de 1974. Da mesma forma, Cabo Verde obteve a sua independência somente em 5 de julho de 1975.

A relação política e histórica dos dois países teve a sua ruptura a partir do Golpe de Estado de 1980, que derrubou o Governo de Luís Cabral na Guiné-Bissau, um dos fundadores do PAIGC e irmão de Amílcar Cabral. A partir daí, os dois países trilham caminhos políticos diferentes. Cabo Verde decidiu mudar o nome do PAIGC para PAICV (*Partido Africano para Independência de Cabo Verde*), enquanto a Guiné manteve o mesmo nome. Apesar da mudança da sigla do órgão da conquista para a independência, os dois países continuaram mantendo o laço histórico, político e social através da figura de Amílcar Cabral.

Conforme os dados da UNICEF (2012²⁵), o número populacional da Guiné é de 1.693.398 habitantes, e a de Cabo Verde é de 434.263 habitantes. No âmbito

²⁴ Amílcar Cabral nasceu em 12 de setembro de 1924 e foi assassinado em 20 de janeiro de 1973, oito meses antes da independência da Guiné.

²⁵ Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Disponível em: <<http://www.unicef.org/>>. Acesso em: 21/01/2015.

educacional, a taxa de alfabetização na Guiné é de 55.3%, enquanto que Cabo Verde possui uma taxa de 84,9%.

6.2. O movimento de independência e a emancipação educacional

Para qualquer país, educação é tema de maior interesse e prioridade, pois não é possível pensar em formação de cidadãos conscientes, ou em economia e desenvolvimento social, sem levá-la em consideração, independentemente do modelo que se tenha proposto como paradigma (LÓPEZ, 2011). Por ser algo estratégico para o desenvolvimento social e humano, os grupos de emancipação apostam no fortalecimento da educação.

Após sua independência, nos anos 1973 e 1975, o governo do PAIGC na Guiné e em Cabo Verde tinha como um dos grandes desafios tornar a educação acessível a todos os cidadãos, sem qualquer tipo de discriminação política, ideológica ou étnica. Era um ideal presente ainda no regime colonial e que foi buscado desde o período de luta de libertação nacional, principalmente no território guineense. Durante a luta de independência contra o regime colonial português, Amílcar Cabral, no que se refere ao campo educacional, deixou como lema para o PAIGC a frase “*quem sabe deve ensinar aquele que não sabe*” (VARELA, 2013).

As baixíssimas taxas de alfabetização, fruto do colonialismo português no território guineense, fizeram com que o partido, na medida em que conquistava territórios, construísse escolas nas zonas consideradas libertadas, onde o professor era ao mesmo tempo guerrilheiro e membro do partido. As escolas eram precárias, feitas de barracas com “*quirintins*”²⁶, e o primeiro material didático tinha como lição ensinar às crianças técnicas para escapar de bombardeios de aviões portugueses.

Figura 4: Foto dos estudantes guineenses nas zonas libertadas.



Fonte: Acervo Guiné-Bissau.

²⁶ Quirintins é uma espécie de barraca feita de cana de bambu.

Na medida em que o movimento de libertação se instalava nas regiões, a emancipação escolar tornava-se forçosa, reduzindo assim as altas taxas de analfabetismo deixadas pelo regime colonial.

Tabela 4: Dados sobre o número de escolas construídas pelo PAIGC nas zonas libertadas.

| Escolas de PAIGC nas Zonas Libertadas | | | |
|--|----------------|--------------------|---------------|
| Ano Escolar | Escolas | Professores | Alunos |
| 1965/66 | 127 | 191 | 13.361 |
| 66/67 | 159 | 220 | 14.386 |
| 67/68 | 158 | 284 | 9.384 |
| 68/69 | 134 | 243 | 8.130 |
| 69/70 | 149 | 248 | 8.559 |
| 70/71 | 157 | 251 | 8.574 |
| 71/72 | 164 | 258 | 14.531 |
| 73/74 | 156 | 251 | 15.000 |

Fonte: elaboração própria cf. Ribeiro 2001.

Nesse período, os melhores alunos eram selecionados para dar continuidade aos seus estudos em países parceiros do movimento, marcando assim o início da mobilidade estudantil guineense para o exterior. A realidade educacional antes e após a independência na Guiné e em Cabo Verde foi semelhante.

Segundo Varela (2013), no caso de Cabo Verde,

este herdou logo após a independência um sistema de ensino da época colonial, caracterizado por ser altamente seletivo, discriminatório, inadaptado às necessidades do país e aos interesses das populações. Além de deixar as infra-estruturas de ensino inadequadas, com quadro docente constituído por professores sem preparação específica; programas e manuais correspondentes aos interesses do colonialismo” e “o serviço de apoio pedagógico e administrativo praticamente inexistente” (VARELA, 2013, p.19).

O novo governo de Cabo Verde, em 5 de julho de 1975, data da proclamação da sua independência, verificou uma taxa exorbitante de analfabetismo no país, “67% da população adulta da época era constituída por analfabetos, taxa essa que rondava 80% nos meios rurais. Perante essa realidade, o governo adotou como política educativa:

- 1-Preparar a reforma do ensino e adotar novos programas de estudos, de acordo com a nossa realidade e as nossas necessidades;
- 2-Aumentar a rede das escolas primárias;
- 3-Assistir os alunos oriundos das camadas mais desfavorecidas da população;
- 4-Organizar cursos de capacitação dos professores primários e liceais;
- 5-Recrutar professores qualificados para os liceus e escolas técnicas, a fim de elevar o nível dos conhecimentos ministrados (VARELA, 2013, p.19).

Este projeto educacional marcou o início de uma verdadeira mudança no sistema de ensino cabo-verdiano que, orientada por diversos projetos educacionais do governo,

buscava fazer da educação um elemento prioritário e estratégico para a ascensão do país.

Esta realidade já se concretiza no governo cabo-verdiano, que não só conseguiu reduzir as taxas de analfabetismo no país, como conseguiu priorizar a educação junto ao orçamento do Estado. Diferente do Estado guineense, que ainda não vê na educação, principalmente na de nível superior, um fator importante para o desenvolvimento e um lugar de distribuição de oportunidades.

6.3. A mobilidade estudantil e a construção da universidade pública

No período colonial, os estudantes guineenses e cabo-verdianos só poderiam sair para estudar na metrópole portuguesa, e durante a luta de libertação nacional tinham a opção de cursar o ensino superior nos países aliados ao movimento de libertação, na antiga União Soviética ou em Cuba. No entanto, com o advento da independência, novos países parceiros começaram a abrir as suas Instituições de Ensino Superior (IES) para estes estudantes. Neste contexto destacam-se os EUA, a Alemanha e o Brasil (entre outros).

Segundo Mané (2013), as relações entre o Brasil e a Guiné-Bissau têm profundas raízes históricas e culturais, marcadas bem antes do ano de 1970, data oficial do apoio diplomático brasileiro para o reconhecimento da independência da Guiné-Bissau, que é anterior à consideração oficial de independência do governo português.

O Brasil desempenhou um importante papel no processo de inserção da Guiné-Bissau na Organização das Nações Unidas como um país soberano. Desse modo, para estreitar ainda mais os laços entre as duas nações, foi aberta, em 1977, a embaixada brasileira em Bissau, capital da Guiné (MANÉ, 2013). Da mesma maneira, as relações históricas entre Brasil e Cabo Verde foram registradas bem antes da sua independência em 1975²⁷.

²⁷ Sobre este assunto consultar Livramento (2010), no qual aponta que o primeiro episódio que marcou o elo das relações entre Brasil e Cabo Verde foi a instituição do Tratado de Tordesilhas.

Tratado este que evitou o confronto entre Portugal e Espanha pela posse do novo continente descoberto. O mesmo determinava que as terras que estivessem a 370 léguas a Oeste do Arquipélago de Cabo Verde pertenciam a Espanha e a Leste desta linha imaginária, a Portugal, onde fatalmente se encontraria o Brasil (LIVRAMENTO, 2010, p.44).

Aponta Livramento (2010), que a assinatura do Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica (ABCCT), em 1977, deu início ao estreito de Cooperação Técnica entre os dois lados. Desse modo, ficou estabelecido que:

os dois países desenvolveriam a cooperação científica e técnica com o objetivo de contribuir para uma melhor avaliação de seus recursos humanos e naturais, esforçando-se para que as ações que surgissem desse acordo estivessem em conformidade com os planos e políticas globais, regionais ou setoriais de desenvolvimento nos dois lados (*idem*,p.44).

O Brasil assinou diversos acordos com a Guiné-Bissau e com Cabo Verde. O acordo com maior impacto positivo e estratégico aos domínios africano e brasileiro foi no setor da educação. Nações novas e independentes, os dois países africanos viram no Brasil um aliado para a formação dos seus jovens quadros. No Brasil, as diversas instituições de ensino superior vêm se beneficiando com trocas científicas e culturais entre os jovens estudantes oriundos destes dois países da África e a classe estudantil e acadêmica brasileira.

Os estudantes cabo-verdianos e guineenses, além de figurarem nas estatísticas históricas do PEC-G, foram os primeiros africanos a ingressarem no programa, logo no início da abertura para a África, nos anos setenta. A assinatura do Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica (ABCCT), em 1977, pelas parcerias culminou no início do ingresso de estudantes dos dois países no Programa dos Estudantes Convênio de Graduação (DCE-MEC, 2013).

Hoje a cooperação brasileira com a Guiné e com Cabo Verde se dá em diversos setores. O Brasil vê nestes países parceiros não só vantagens no setor econômico, mas também no político e social, como para a sua inserção como uma das futuras potências mundiais, principalmente no que se refere à sua inclusão no Conselho de Segurança da ONU.

Durante a visita do Ex-Presidente brasileiro Luis Inácio Lula da Silva a Cabo Verde, em 2004, foi estabelecido o apoio do Brasil no projeto de criação da primeira universidade pública de Cabo Verde (Uni-CV) e em programas de especialização e pós-graduação, a favor dos quadros educacionais do novo país. Antes, a alternativa dos cabo-verdianos para cursar o ensino superior era migrando para outros países, como Portugal, Brasil, Rússia e EUA.

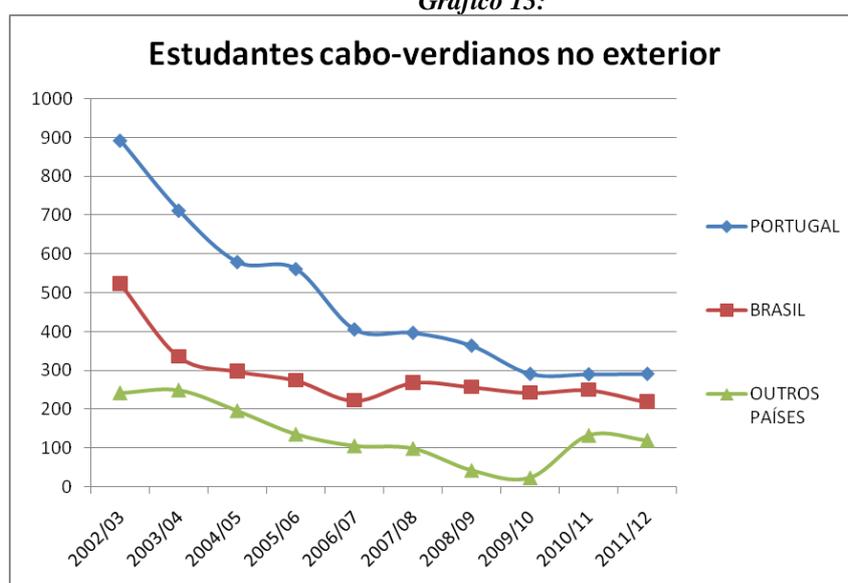
Apesar da existência de um ensino superior em Cabo Verde ser bastante recente, historicamente o governo cabo-verdiano disponibilizou vários mecanismos de

acessibilidade neste setor para as populações das ilhas, criando bolsas de financiamento público para o exterior reembolsáveis através de decretos (*Lei nº 57/93/, Lei nº 6 e 7/97*). Essa política, por mais equitativa que fosse, não conseguiu permitir que o anseio de jovens cabo-verdianos em cursar o ensino superior no exterior se concretizasse até a criação do decreto de lei nº 49/2010, de 8 de novembro de 2010, por meio do qual o governo isentou todos os beneficiários de Bolsas-Empréstimos e Subsídios Reembolsáveis da obrigação de reembolso, passando a conceder bolsas de estudo com recursos de verbas do Orçamento Geral do Estado - OGE (RAMOS,2012).

Há algum tempo, o número de estudantes cabo-verdianos nas instituições de ensino superior locais, em Cabo Verde, era menor do que o número de estudantes que cursavam o ensino superior em outros países. Ao longo do ano letivo 2002/2003, as IES cabo-verdianas tinham cerca de 3.000 alunos matriculados, enquanto que no exterior residiam 4.000 alunos cabo-verdianos inscritos em diferentes universidades do mundo (idem, 2012). Todavia, hoje o incentivo ao ensino superior local por parte do governo, e a criação da Uni-CV em 2004, possibilitou a redução do número dos estudantes cabo-verdianos no exterior, o que trouxe visibilidade às Instituições de Ensino Superior locais.

Analisando o gráfico 13 podemos constatar essa realidade. O número de estudantes cabo-verdianos no exterior vem declinando, chamando atenção para o número de estudantes em Portugal que teve uma drástica redução, seguido pelo Brasil e de demais países.

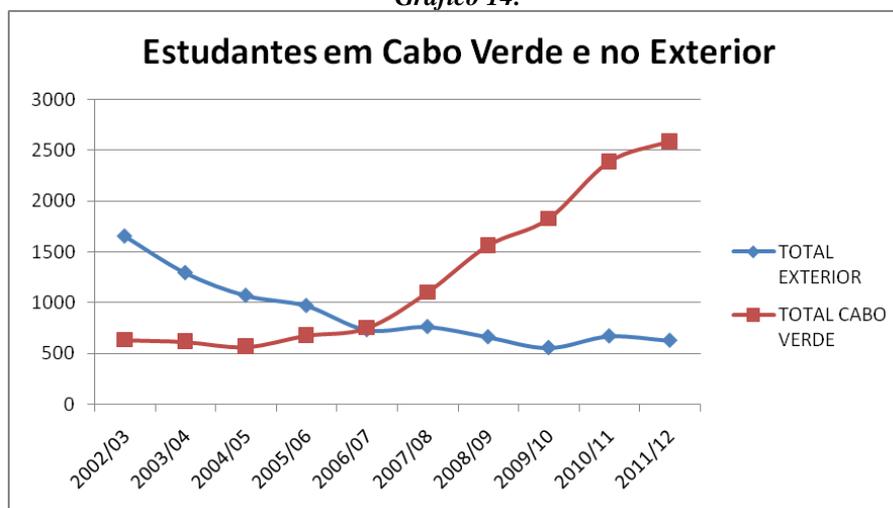
Gráfico 13:



Fonte: elaboração própria cf. Ramos, 2012.

Por outro lado, nota-se um grande aumento do número de estudantes nas IES cabo-verdianas:

Gráfico 14:



Fonte: elaboração própria cf. Ramos, 2012.

O sistema de ensino superior cabo-verdiano abrange o ensino universitário e politécnico. De acordo com Ramos (2012), este modelo de ensino superior,

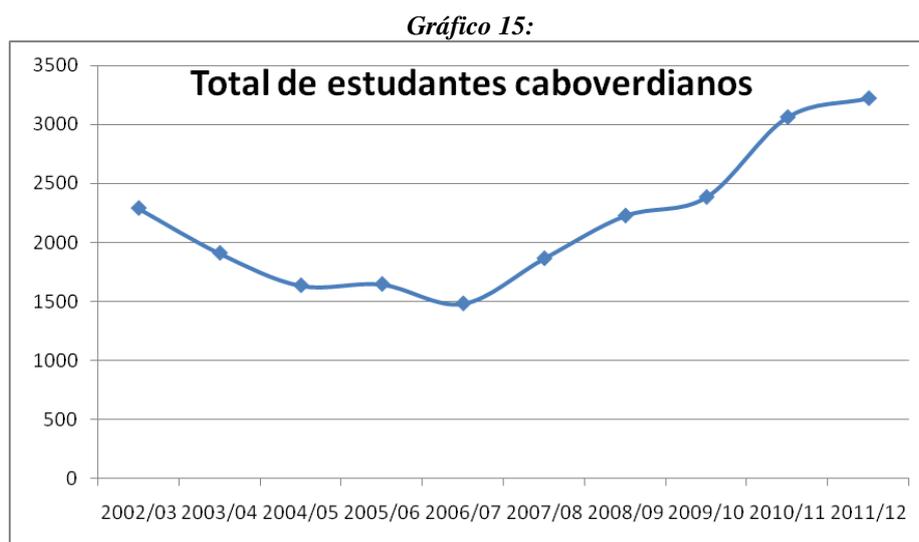
"permite conferir três graus acadêmicos, a saber: a licenciatura, o mestrado e o doutoramento, sendo os dois últimos apenas por instituições universitárias. As IES podem ainda ministrar ensino pós-secundário e profissional, conduzindo ao diploma de Cursos de Estudos Superiores Profissionalizantes - CESP" (idem, 2012, p.8).

Atualmente, o país possui 9 Instituições de Ensino Superior, sendo 8 delas privadas: Uni-Piaget, Universidade Lusófona (UL), Universidade Intercontinental de Cabo Verde (UNICA), Instituto Superior de Ciências Econômicas e Empresariais (ISCEE), Universidade do Mindelo (UM), Universidade de Santiago (US), Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais (ISCJS) e a Escola Internacional de Artes do Mindelo (MEIA). Desse modo, a única instituição pública é a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), que, apesar de haver sido criada recentemente, vem se destacando nos *rankings* sub-regionais e continentais, devido à sua qualidade e excelência.

Todas estas instituições contribuíram para a formação dos novos quadros educacionais do país, e a implementação de bolsas internas por parte do Ministério da Educação Cabo-verdiano, por sua vez, tem tornado o acesso ao ensino superior mais equitativo para jovens de diferentes classes sociais, por meio de vários órgãos de fomento, municipais, governamentais e não-governamentais – entre os quais se

destacam órgãos como: *Instituto Cabo-verdiano de Ação Social Escolar(ICASE)*; *Fundação Cabo-verdiana de Ação Social Escolar (FICASE)*; *Direção-Geral de Solidariedade Social*; *Direção-Geral da Juventude*; *Câmaras Municipais e Fundações Privadas*; entre outras –, permitindo, assim, a acessibilidade à alunos com carência econômica.

O gráfico abaixo demonstra o aumento do acesso ao ensino superior em Cabo Verde durante os últimos anos.



Fonte: elaboração própria cf. Ramos, 2012.

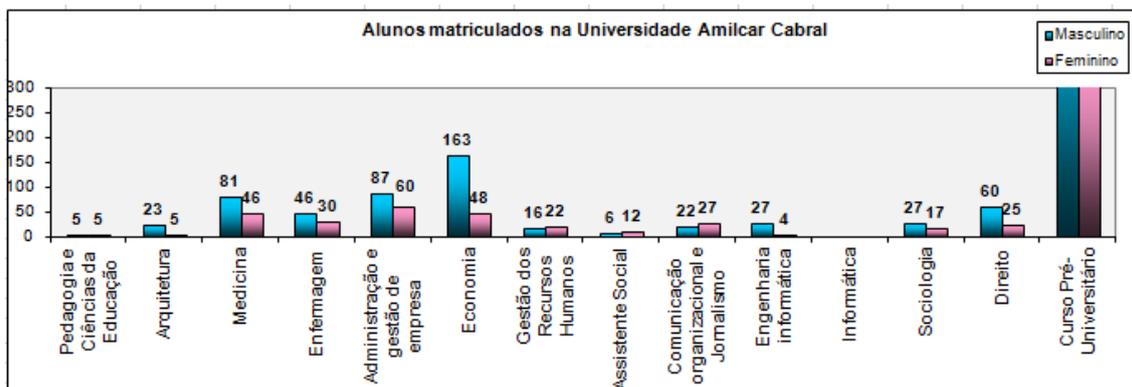
É importante destacar que, embora algumas instituições sejam públicas, os alunos pagam uma taxa mensal em torno de \$ 9.000²⁸, o que corresponde a R\$ 238. Essa importância varia dependendo do turno e da anuidade, e mesmo sendo um valor considerado baixo, ele possui um peso econômico significativo no bolso de uma família pobre, principalmente para as provenientes de zonas rurais.

Na Guiné-Bissau, ao contrário de Cabo Verde, a construção de políticas públicas de acesso ao ensino superior ainda é um fenômeno a ser questionado, dado que o país ainda está consolidando a ideia de construção de universidades públicas. Atualmente, o país conta com cinco instituições de ensino superior públicas, de forma isolada: a Escola de Formação dos Professores de Ensino Secundário, criada em 1979; a Escola da Administração, criada em 1982; a Escola da Saúde e da Educação Física, constituída em 1986, e a Faculdade de Direito, criada em 1990.

²⁸ Moeda local.

Além destas, existem diversas IES privadas, entre as quais se destacam três: Colinas de Bóe, Universidade Amílcar Cabral (correspondente à Universidade Lusófona) e Jean Piaget. Todas elas possuem um sistema de ensino voltado mais ao ensino do que para à pesquisa, e apresentam infraestruturas precárias, além de poucos cursos e baixo número de alunos, assim como de laboratórios de pesquisa e atividades de extensão. (ver gráf. 16 e 17).

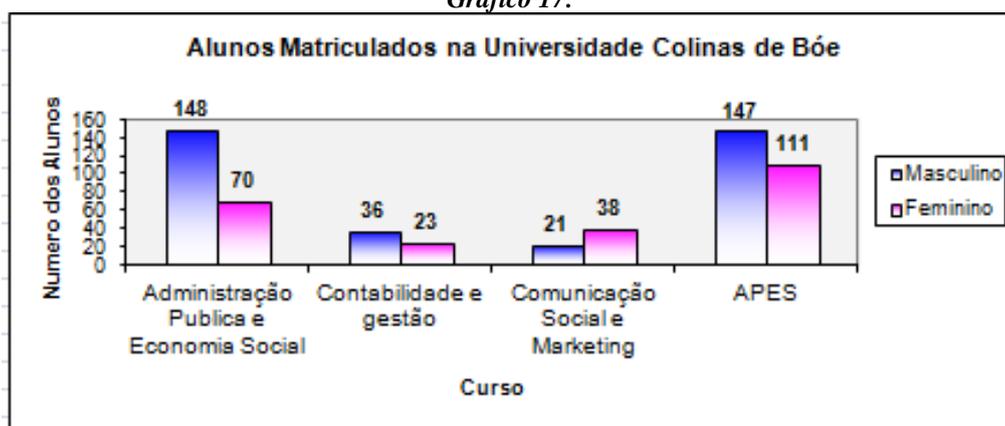
Gráfico 16:



Fonte: Elaboração própria cf. Monteiro et al . 2011.

A partir do gráfico 16 acima, e 17 abaixo, podemos constatar que os alunos acabam se concentrando mais no curso pré-universitário ou no ano de preparação ao ensino superior do que no próprio curso superior. Estes cursos servem de complemento ao ensino secundário. Nos gráficos, destaca-se também a participação das mulheres no ensino universitário, elemento outrora menos perceptível.

Gráfico 17:



Fonte: Elaboração própria cf. Monteiro et al . 2011

De acordo com Fernando Delfim da Silva (2008), o problema da educação na Guiné-Bissau está fora do âmbito educacional. Está centralizado no aspecto político

partidário, e nas intervenções de grandes instituições internacionais como o FMI, a OMC nos rumos que este setor deve tomar. A circunstância que mais condicionou o advento da universidade foi a constituição de conselhos, o que foi de encontro ao pensamento de parceiros de desenvolvimento, que sistematicamente diabolizaram e desencorajaram os anseios de o país se dotar de uma universidade (MONTEIRO, *et al*, 2011). A ausência de uma verdadeira universidade pública pode ser justificada por vários fatores, desde a ausência de legisladores interessados na criação de um projeto de desenvolvimento nacional neste setor, até as diversas crises institucionais, políticas e militares, que assolaram o país nas últimas décadas.

Para Belloni (1992), a qualidade e a quantidade de educação alcançada por uma população são indicadores do compromisso de uma sociedade com o seu próprio bem-estar, presente e futuro, apontando ainda que

a sociedade como um todo deve assumir, através do Estado, a responsabilidade da oferta da Educação em todos os níveis, cujo objetivo primordial é a tomada de consciência de seus direitos e deveres e o desenvolvimento de sua capacidade produtiva para apropriação e transformação da natureza em benefício de toda a população. A função da Universidade é apenas uma: gerar saber (BELLONI, 1992).

O papel do Estado guineense para o fortalecimento e o acesso ao ensino superior deve ser considerado estratégico para o desenvolvimento do país.

O Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G), apesar de ter algumas limitações no seu acesso a partir do Termo de Responsabilidade Financeira exigida aos candidatos, é visto por muitos estudantes guineenses como um dos programas de acesso ao ensino superior mais flexível e beneficente que o país dispõe com os outros países parceiros mundiais. Os demais programas de mobilidade estudantil na Guiné ainda se encontram restritos a uma pequena camada social guineense, com pouca divulgação, e exigindo dos candidatos um determinado capital econômico e social.

O fluxo de estudantes guineenses para o Brasil através do PEC-G, por ser histórico, se intensificava, mas foi interrompido nos últimos dois anos devido ao Golpe de Estado desencadeado no país em 12 de abril de 2012.

Se antes os estudantes guineenses e cabo-verdianos iam para Portugal, EUA, antiga União Soviética (URSS) e Cuba, hoje o Brasil virou destino de muitos destes jovens, devido aos fatores mencionados acima. Mesmo havendo redução no número de

estudantes cabo-verdianos para o exterior com a criação da Uni-CV, ainda é expressiva a participação dos estudantes cabo-verdianos no PEC-G.

Também por Cabo Verde ser um arquipélago, a insularidade tem revelado um dos grandes problemas no acesso ao ensino superior. Isso porque torna ainda mais elevados os custos de acesso e frequência a esse sistema de ensino, restringindo a acessibilidade de muitas pessoas (RAMOS, 2012). A população residente nas demais partes da ilha fica restrita ao seu ingresso, não só pelos custos, mas também pelo trabalho de sustentação e deslocamento. Essa realidade exigiria meios de se instalarem nas zonas mais próximas das IES, por meio de um capital social ou redes de contatos. O governo, por outro lado, vem apostando em outras estratégias, como a do ensino à distância, mas, para que isso aconteça, precisa de um engajamento e um financiamento maior. No que se refere à Guiné-Bissau, é necessário primeiro que ela conquiste estabilidade política e militar e a garantia do bem-estar social da população através do Estado.

A construção de uma universidade pública num país não rompe com teorias de trocas de saberes internacionais, mas sim possibilita que isto ocorra dos dois lados, fortalecendo mais ainda o conhecimento científico e cultural compartilhado.

Capítulo 7. ESTUDANTES AFRICANOS PEC-G E A PERSPECTIVA DE ESTUDO NO BRASIL

Iniciaremos agora a análise dos dados coletados ao longo da pesquisa. O presente capítulo apresenta os dados do questionário online enviado aos estudantes africanos do PEC-G matriculados em diversas Instituições de Ensino Superior no Brasil. Tivemos como resultado um total de 47 respondentes.

Estruturamos este capítulo em três (3) partes: a primeira se refere aos dados estruturais dos familiares dos respondentes do questionário; a segunda apresenta as condições de permanência ou manutenção desses estudantes; e a terceira analisa a participação e a avaliação dos mesmos no PEC-G.

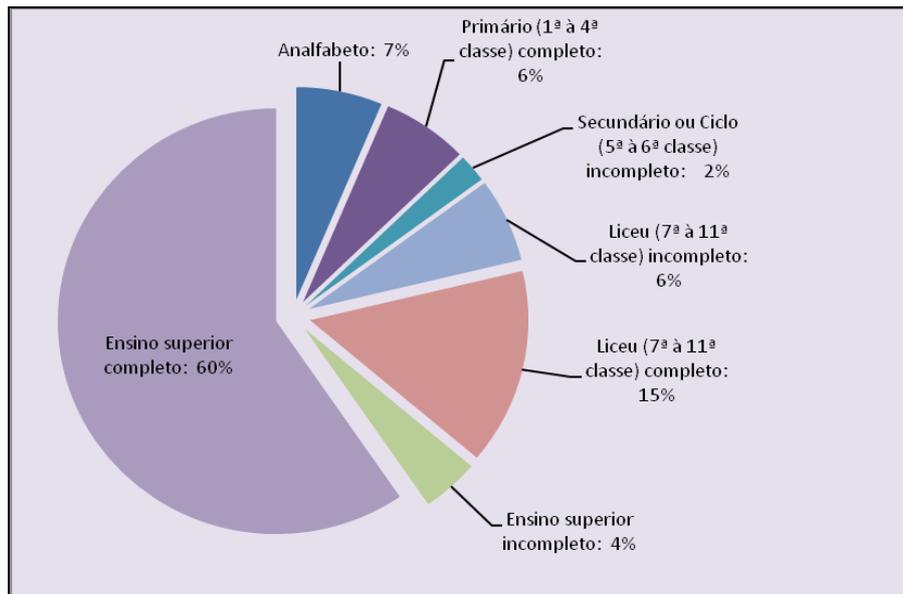
Conclui-se a pesquisa com a afirmação de que a maior parte dos familiares dos jovens pesquisados possui certo tipo de capital cultural. Evidencia-se também que alguns membros da família desses jovens pesquisados são ou foram ex-estudantes do PEC-G.

Outro dado que se pode afirmar é que a família e o governo brasileiro são os principais órgãos responsáveis pela manutenção econômica desses jovens no Brasil. Apesar de muitos demonstrarem satisfação com o programa, outros também relatam algumas dificuldades encontradas durante a estadia, assim como casos de preconceito e discriminação sofridos por eles, pelos amigos ou conterrâneos.

7.1. Dados Familiares

No que diz respeito ao nível de escolaridade dos pais dos respondentes, constatamos que a maior parte deles (60%) possui o ensino superior completo. Além disso, 15% dos mesmos afirmam que os seus pais cursaram o ensino médio (liceu) completo, enquanto que, 6% afirma o mesmo no nível primário. Os demais apontam que os seus pais frequentaram os seguintes níveis, mas nunca chegaram de concluir (incompletos): ensino médio ou liceu (6%), superior (4%) e secundário (2%). Evidenciamos também uma taxa significativa de analfabetismo nos pais destes jovens (7%) (*ver gráfico 18*).

Gráfico 18. Nível de escolaridade dos Pais dos respondentes



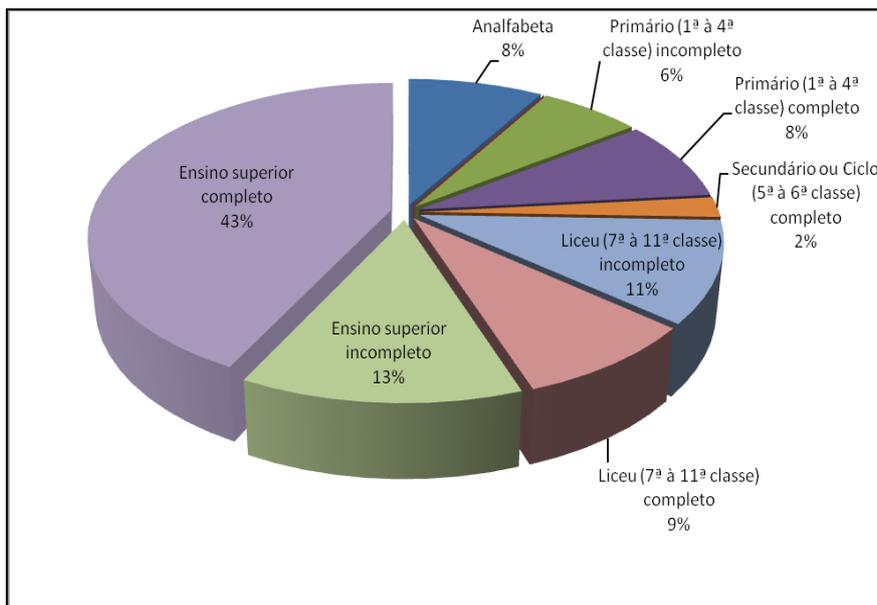
Fonte: elaboração própria.

O gráfico 19, abaixo, apresenta o nível de escolaridade das mães dos respondentes. A partir do mesmo, podemos ver que 43% dos estudantes africanos do PEC-G que respondeu o questionário afirma que a sua mãe cursou o ensino superior completo; 13% declaram que ela cursou o ensino superior incompleto, ou seja, não conseguiu concluir o ensino superior. 11% apontam que a mãe não concluiu o ensino médio (liceu), enquanto que 9% afirmam que concluiu.

Constata-se também que, em algumas situações, o grau de instrução do pai e da mãe destes jovens se assemelha, principalmente no caso do analfabetismo. Desse modo, 8% dos nossos respondentes afirmam que as suas mães nunca chegaram a frequentar a escola. Outros, no entanto, declaram que elas têm apenas o ensino primário completo (8%) ou incompleto (6%), e 2% dos mesmos afirmam que elas concluíram o nível secundário.

Quando levamos em conta o caráter da escolarização das mulheres africanas no passado do continente (período colonial), e nos anos 1960, conhecido como o período das independências africanas, podemos afirmar que as mães dos jovens que responderam o questionário online apresentam um determinado tipo de capital cultural em relação às demais mulheres africanas das suas gerações, uma vez que o acesso à educação, seja no seu nível primário, secundário ou superior foi durante muito tempo restrito à uma pequena parcela da população do continente, na sua maioria dominada por homens (ver gráfico 19).

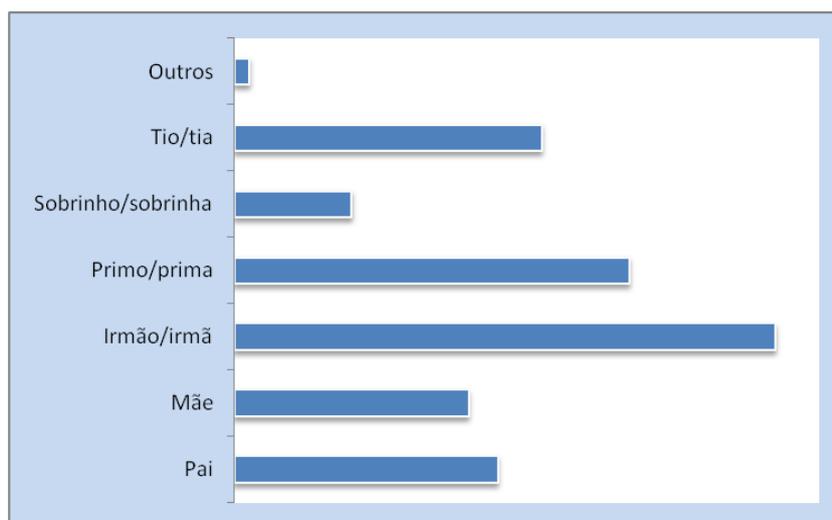
Gráfico 19. Nível de Escolaridade das Mães dos respondentes



Fonte: elaboração própria

Durante o levantamento dos dados, também procuramos verificar se os demais membros da família dos respondentes frequentaram ou estão frequentando o ensino superior. Como resultado, 95,7% dos respondentes afirmam que alguns membros da sua família (irmãos, primos, tios, pais e sobrinhos) já cursaram ou estão cursando o ensino superior. Os demais (4,3%) declaram que ninguém da família chegou a frequentar este nível acadêmico (*ver gráfico 20*).

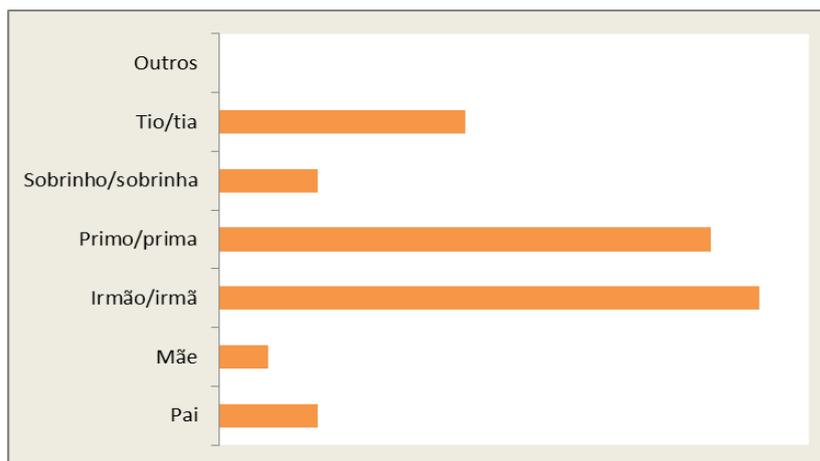
Gráfico 20. Membro da família que já cursou ou está cursando o Ensino Superior:



Fonte: elaboração própria.

Questionados sobre o histórico ou participação dos outros membros da família no PEC-G, a maior parte (66%) afirma que eles foram os primeiros da família a ingressar no PEC-G. Somente 34% declararam que antes de ingressar no programa outros membros da família (irmãos, primos, tios) também foram ex-alunos ou que são ainda alunos do PEC-G (ver gráfico 21).

Gráfico 21. Participação de outros membros da família no PEC-G



Fonte: elaboração própria.

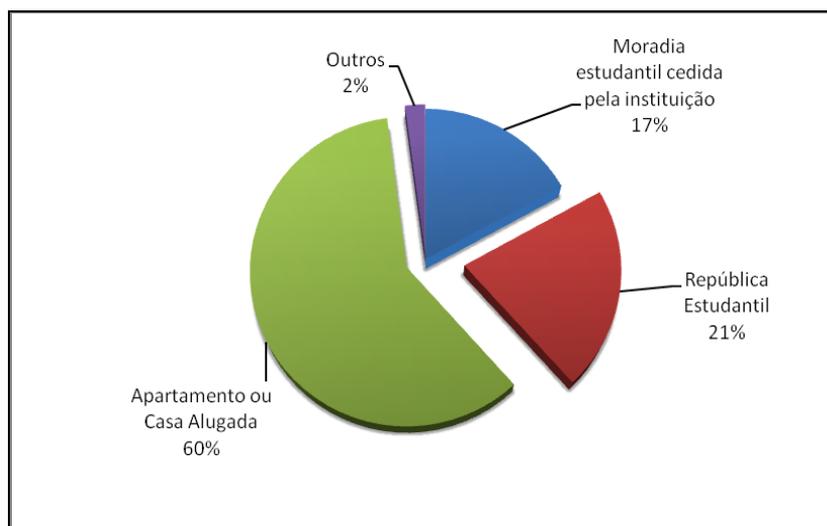
A seguir, apresentamos abaixo as condições de permanência dos nossos pesquisados no Brasil, a partir do lugar de onde residem, principais órgãos ou instituições responsáveis pela sua manutenção financeira, assim como os dados que se referem a algumas dificuldades ou facilidades encontradas durante a trajetória acadêmica aqui no Brasil.

7.2. Condições de permanência no Brasil

Analisando este item, em primeiro lugar, os dados apontam que a maior parte dos nossos respondentes reside em apartamentos ou casas alugadas (60%). Outros, no entanto, residem nas Repúblicas Estudantis²⁹ (21%). Poucos alegam residir nas moradias estudantis cedidas pelas universidades onde estão cursando a graduação (17%) (ver gráfico 22).

²⁹ Aqui está se referindo às casas autônomas (privadas), ou comunitárias pertencentes às igrejas, ou associações etc.

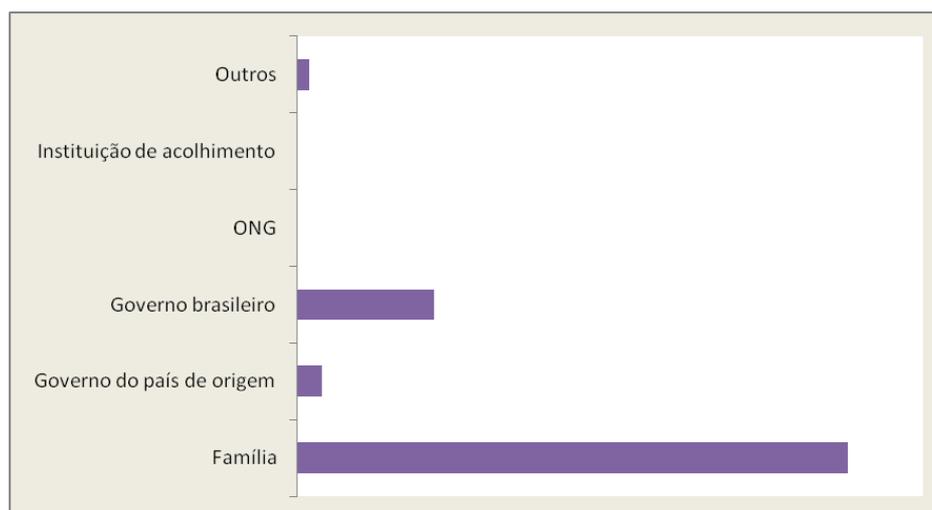
Gráfico 22. Residência dos estudantes pesquisados



Fonte: elaboração própria.

Constatamos também que a principal instituição responsável pela manutenção dos nossos respondentes é a família (70.2%), seguido do governo Brasileiro (23.4%), através das bolsas de auxílio financeiro disponibilizadas aos jovens do programa no qual estão inseridos. Para além da família e do governo brasileiro, alguns respondentes também afirmam que contam com a ajuda financeira dos governos dos seus próprios países (4.3%), e de outros (2,1%). Neste caso, num total de 47 respondentes, apenas 2 afirmam possuir ajuda econômica do governo do seu país de origem.

Gráfico 23. Instituições responsáveis pela manutenção econômica dos respondentes

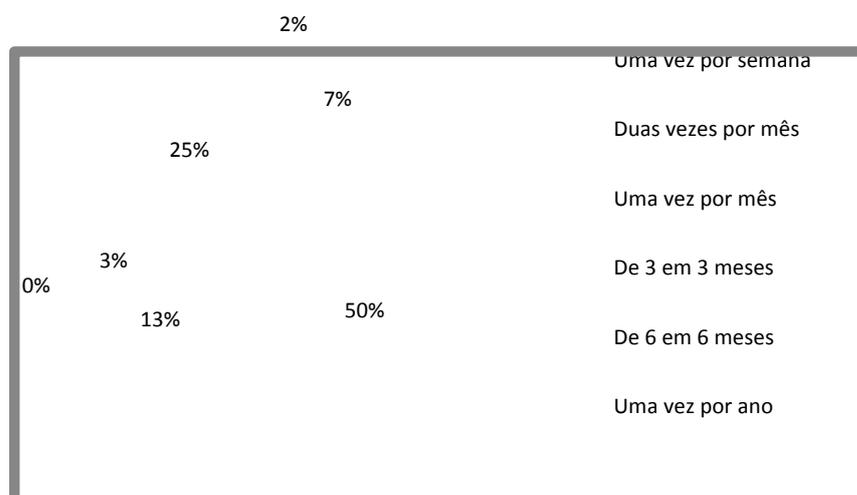


Fonte: elaboração própria.

Como a família é uma das principais responsáveis pela manutenção destes jovens, procuramos nos informar sobre a frequência da ajuda financeira desta. O gráfico abaixo nos permite analisar a referida situação.

A partir do mesmo, podemos ver que 50% dos nossos respondentes afirmam que recebem a ajuda da família uma vez por mês, enquanto que 25% declara que recebe de 6 em 6 meses. Já os demais apontam que recebem auxílio de 3 em 3 meses (13%), duas vezes por mês (7%), uma vez por ano (3%) e uma vez por semana (2%).

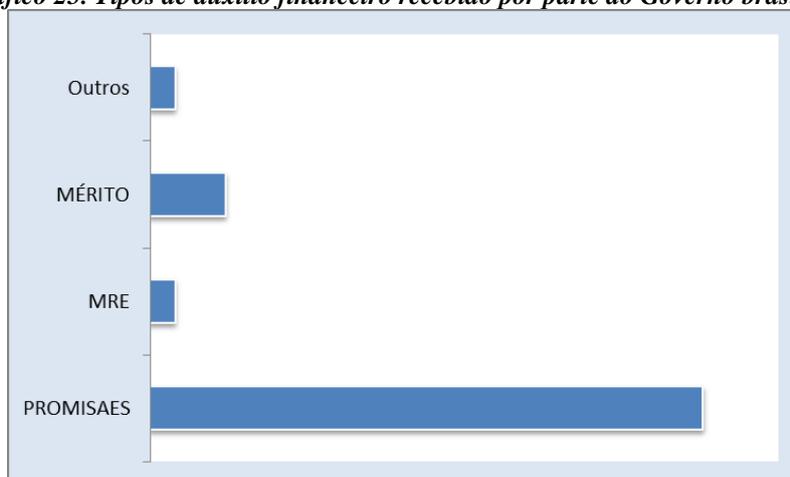
Gráfico 24. Frequência da ajuda financeira da família



Fonte: elaboração própria.

A maior parte dos respondentes que afirma possuir ajuda financeira do governo brasileiro dispõe da bolsa PROMISAES (84,6%), seguida das bolsas MÉRITO (11,5%), MRE (3,8%) e demais ajudas disponíveis (3,8%).

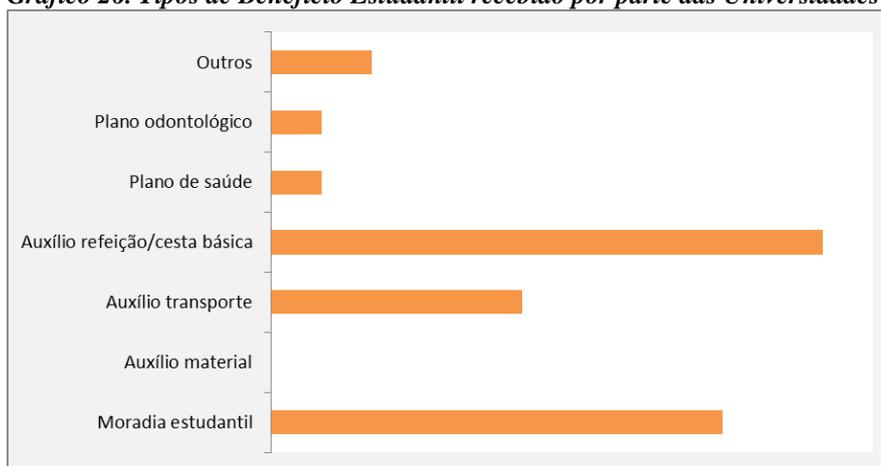
Gráfico 25. Tipos de auxílio financeiro recebido por parte do Governo brasileiro



Fonte: elaboração própria.

Também constatamos que algumas instituições de ensino superior onde estes jovens estão cursando graduação dispõem de alguns benefícios estudantis destinados a eles. Nestes casos, apenas 19 estudantes afirmam possuir ajuda por parte das universidades onde estão matriculados. Apontam os mesmos que recebem os seguintes benefícios estudantis: *Auxílio refeição ou Cesta básica; Moradia estudantil; Auxílio transporte; Plano odontológico; Plano de saúde; e outros tipos de auxílios (ver gráfico 26).*

Gráfico 26. Tipos de Benefício Estudantil recebido por parte das Universidades

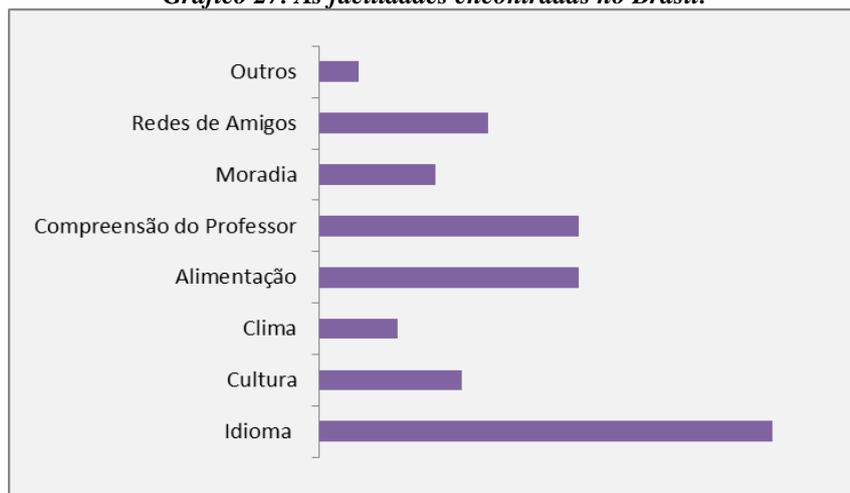


Fonte: elaboração própria.

Vale a pena mencionar que as Instituições de Ensino Superior participantes do PEC-G não são obrigadas, legalmente, conforme o Manual do Programa, a destinar estes tipos de auxílio aos estudantes. Elas são apenas orientadas a ter iniciativas ou políticas de assistência básica, de forma a melhor integrar o aluno PEC-G no meio acadêmico, a fim de que este possa obter durante o curso um bom rendimento. Desse modo, depende da vontade política de cada universidade de contribuir na permanência e na integração dos seus alunos convênios.

Ao falar das facilidades encontradas desde a chegada no Brasil até integração no meio acadêmico, os nossos respondentes mencionam os seguintes elementos: idioma (74,5%); alimentação (42,6%); compreensão do professor (42,6%); redes de amizade (27,7%); cultura (23,4%); moradia (19,1%); clima (12,8%); entre outros (6,4%). (ver gráfico 27).

Gráfico 27. As facilidades encontradas no Brasil:

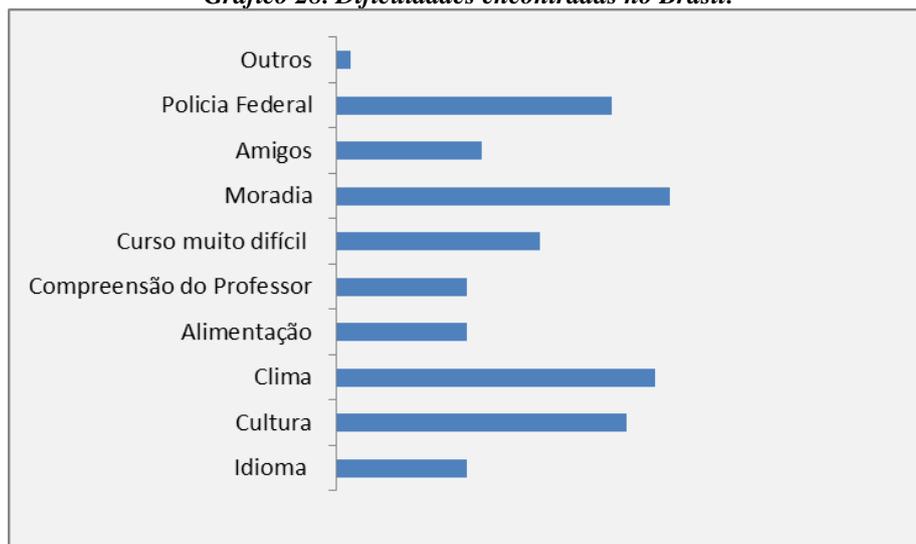


Fonte: elaboração própria.

A partir do gráfico abaixo, podemos verificar as dificuldades encontradas no Brasil por nossos respondentes, no qual se destaca: moradia (48,9%), clima (46,8%), cultura (42,6%); Polícia Federal (40,4%); integração no curso (29,8%); redes de amizade (21,3%); compreensão do professor (19,1%); alimentação (19,1%); idioma (19,1%); e outros (2,1%) (*ver gráfico 28*).

Analisando o mesmo, podemos afirmar que a moradia foi destacada por estes jovens como uma das grandes barreiras ou dificuldades encontradas, tendo em conta o fenômeno da burocracia imobiliária. Assim como esta, o clima também é considerado desastroso devido às temperaturas encontradas nas regiões onde estão residindo. Ao comparar com as regiões dos seus países de origem, destaca-se neste caso, principalmente os que vivem nas regiões brasileiras consideradas quentes ou frias. A Polícia Federal, por seu lado, também é mencionada, por causa das burocracias e demoras em termos de renovação dos vistos.

Gráfico 28. Dificuldades encontradas no Brasil:



Fonte: elaboração própria.

Para além das dificuldades acima mencionadas, num total de 47 respondentes, 26 (55,3%) afirmam também ter sofrido algum tipo de discriminação racial durante a estadia aqui no Brasil. Apontam os mesmos (55,3%) que também outros dos seus colegas ou amigos africanos lidaram com o mesmo fenómeno, seja dentro da universidade, assim como em diversos espaços da sociedade brasileira.

A seguir, podemos verificar alguns casos de preconceito e discriminação racial relatados pelos nossos respondentes do questionário:

ESTUDANTE 1: “Na sala de aula, eu não posso ter muitas dúvidas. Se tiver, o professor indiretamente fala que é porque saí de um país pobre e pessoas da minha raça geralmente tem dificuldade de aprender. E na casa de estudante onde eu moro, sofro preconceito todos os dias por ser africana. Os meus colegas brasileiros residentes, falam que africanos não têm direito de morar lá”.

ESTUDANTE 2: “Uma colega disse que os professores costumam nos dar notas para agente conseguir passar nas cadeiras”.

ESTUDANTE 3: “Já fui chamada de macaca e algumas pessoas já me disseram na África todo mundo passa fome”.

ESTUDANTE 4: “Semanas depois de eu ter chegado na cidade, fui olhar casas com placas de aluguel, 5 policiais armados me seguiram pelas ruas, uma hora resolveram me parar, com armas apontadas, gritando ladrão, maconheiro, etc. Suspeitavam que estava bisbilhotando casas para planejar um assalto. Derrubaram-me no chão, me ofenderam enquanto tentava explicar que eu era estudante, e que tinha acabado de chegar. Nenhum deles acreditou. Só me deixaram após checarem os meus documentos. Esse foi o drama que vivi logo de início...”.

ESTUDANTE 5: “Esses africanos são porcos!” “Ouvi essa expressão de uma colega da universidade logo que entrei na universidade”.

ESTUDANTE 6: “Rejeitaram de costurar jaleco de uma colega, mas costuraram de tudo mundo da sala dela”.

ESTUDANTE 7: “Um colega foi injustamente acusado de ladrão no Rio de Janeiro”.

ESTUDANTE 8: “Meu amigo sofreu racismo dentro de ônibus com uma policia militar em Porto Alegre”.

ESTUDANTE 9: “Em Belo horizonte, os colegas relatam que os alunos brasileiros diziam que os alunos PECCG estavam só tirando vaga dos brasileiros. E também que os africanos tinham mudado suas identidades (roupas e costumes, porque na África, só tem animais e miséria). Não conhecemos roupas como camisa social”.

A partir dos casos relatados, podemos constatar que cada jovem pesquisado possui a sua própria história vivida. ao longo do curso no Brasil. O preconceito e a discriminação racial são cotidianos na experiência destes jovens, seja ela na universidade, assim como nos outros espaços sociais.

Muitas vezes o jovem estudante africano que vem para mobilidade educacional no Brasil, acaba se deparando com problemas como preconceito racial durante a chegada, elemento outrora desconhecido no país de origem. Para muitos destes jovens a

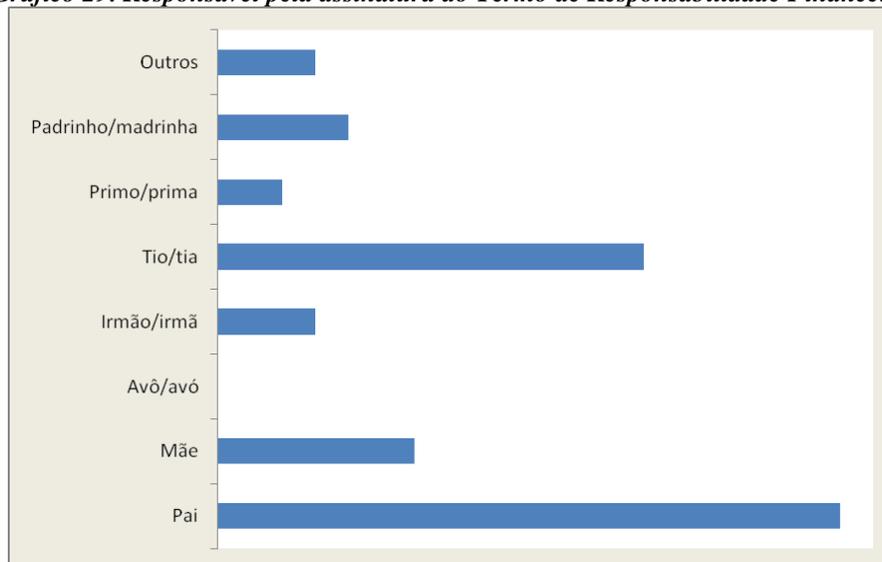
questão racial não são problemas vivenciados ou discutidos na sua terra natal. Muitos apontam que desde o nascimento sabem que são negros, mas nunca lhes feriram por esta questão até ingressarem na sociedade brasileira. Podemos afirmar também, que por mais que este elemento seja as vezes considerado “velado”, ele é vivenciado não só por estes grupos de jovens pesquisados, mas também, por milhares e milhares de minorias étnicas residentes na sociedade brasileira, principalmente pela população negra e indígena.

7.3. Participação dos estudantes pesquisados no PEC-G

Este item procura analisar a inserção dos nossos respondentes no PEC-G e no meio acadêmico, assim como verificar as suas expectativas e a avaliação feita por eles em relação ao programa.

No que diz respeito ao ingresso destes no programa, o gráfico abaixo nos mostra as pessoas responsáveis pela assinatura dos seus Termos de Responsabilidade Financeira. No gráfico, podemos constatar que 33,9% afirmam que foram os próprios pais e os tios (27,7%) que assinaram o documento exigido no ato da candidatura, enquanto que 12,8% alegam que foram as mães que assinaram. Alguns, no entanto, apontam que foram: padrinhos (8,5%), irmãos (6,4%), outras pessoas (6,4%), e primos (4,3%) que assinaram o mesmo.

Gráfico 29. Responsável pela assinatura do Termo de Responsabilidade Financeira

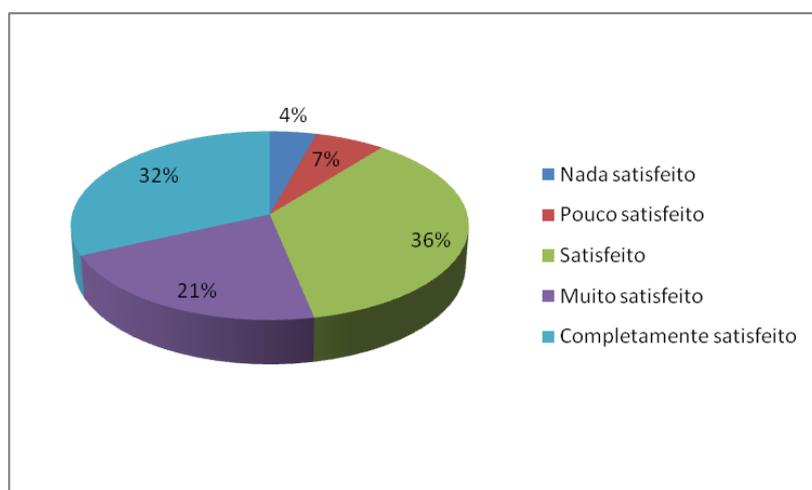


Fonte: elaboração própria.

Ainda neste mesmo item, procuramos verificar como se deu a escolha das universidades e dos cursos por estes jovens durante a inscrição no programa. Como resultado, constatamos que a maior parte dos nossos respondentes (63.8%) não chegou a optar pelas instituições ou universidades nas quais estão cursando graduação, no momento. Da mesma forma, 34% destes alega não haver escolhido também, no ato da inscrição, os cursos que estão realizando. Analisando as duas situações, podemos afirmar que mesmo não escolhendo os cursos e as universidades, devido à vontade de conquistar o diploma de ensino superior e de não perder a oportunidade alcançada, estes jovens acabam por vir para o Brasil com a finalidade de seguir os estudos.

O gráfico abaixo apresenta a avaliação dos pesquisados sobre o curso que estão cursando atualmente, no qual podemos verificar que 36% destes afirma estar satisfeito com o mesmo, enquanto que 32% declara estar completamente satisfeito, e 21% aponta que está muito satisfeito. Por outro lado, 7% afirma estar pouco satisfeito e 4% aponta não estar nada satisfeito com o curso que está fazendo.

Gráfico 30. Avaliação dos pesquisados sobre o curso que estão cursando atualmente



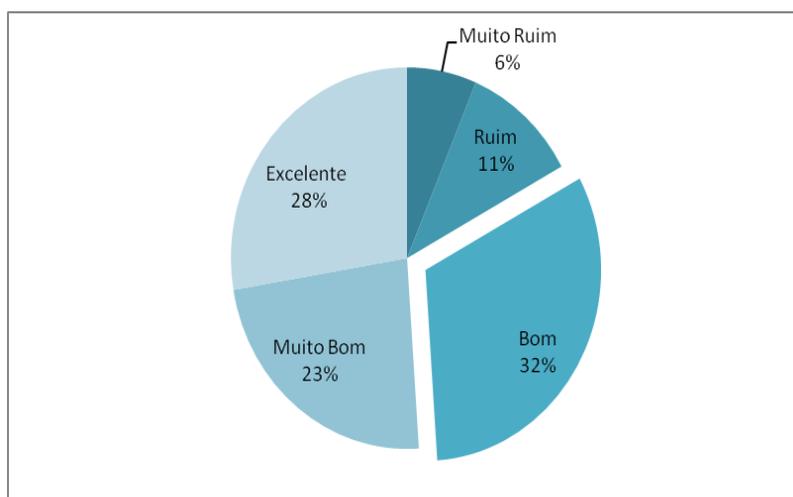
Fonte: elaboração própria.

Também procuramos analisar a participação destes jovens no campo acadêmico onde estão inseridos. Como resultado, evidenciamos que apenas 40.4% dos respondentes participam de algum *Grupo de Pesquisa, Iniciação Científica ou Projeto de Extensão* dentro das suas instituições ou universidades. Os demais 59.6% não participam de nenhuma atividade vinculada à universidade. Esta realidade é compreensível, quando se leva em questão a exigência das normas do convênio, no qual

o aluno é cobrado a passar nas cadeiras, com a possibilidade de perder o convênio ou ser jubilado do mesmo.

Ao avaliarem as suas universidades desde o momento das suas chegadas ao Brasil, 32% dos nossos respondentes apontam que a recepção por parte das suas universidades foi boa, enquanto que 28% considera excelente e 23% alega ter sido muito bom. Apenas 11% considera que a recepção foi ruim por parte da universidade, e 6 % considera muito ruim a mesma (*ver gráfico 31*).

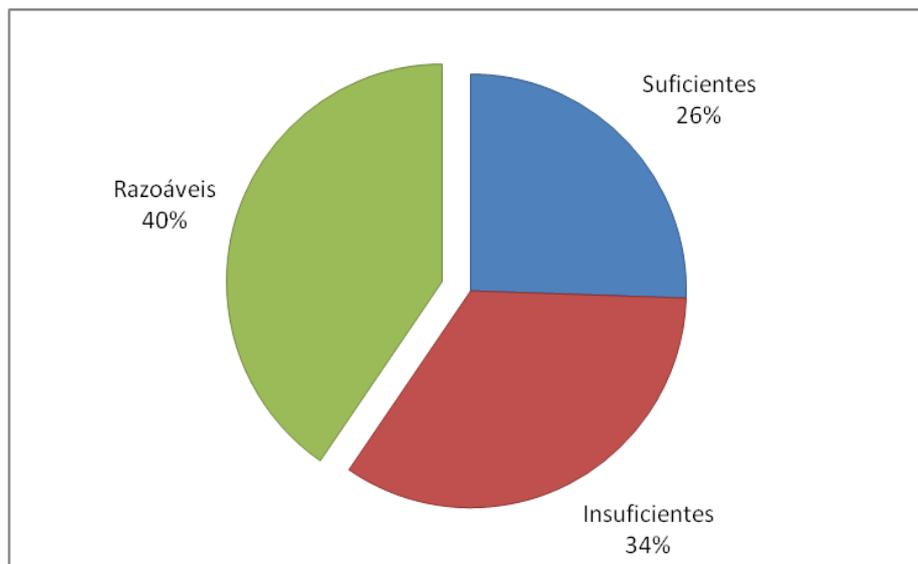
Gráfico 31. Avaliação sobre Universidade quando do momento da chegada ao Brasil.



Fonte: elaboração própria.

Para além da avaliação feita em relação às universidades, 40% dos nossos pesquisados também considera razoáveis as informações fornecidas acerca do PEC-G por parte das Embaixadas Brasileiras no país de origem, enquanto que 34% considera as mesmas insuficientes. Somente 26% dos respondentes afirma que as informações passadas foram suficientes para conhecer o funcionamento do programa antes da vinda ao Brasil (*ver gráfico 32*).

Gráfico 32. Avaliação das informações passadas pela embaixada brasileira acerca do PEC.

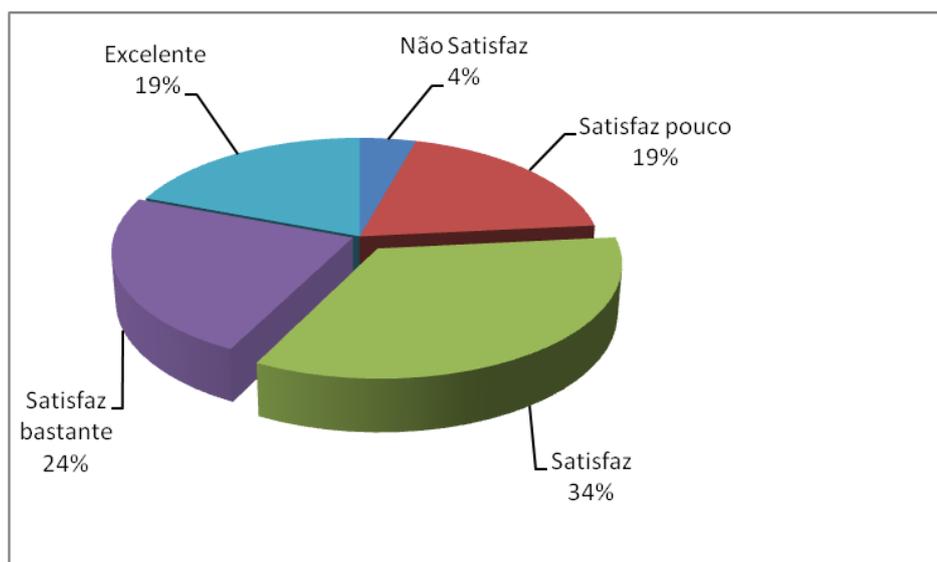


Fonte: elaboração própria.

De acordo com o levantamento feito, constatamos também uma grande satisfação dos respondentes com o PEC-G.

Apesar de mencionarem algumas falhas no seu funcionamento, 34% dos pesquisados aponta que o PEC- G é um programa que satisfaz; 24% aponta que satisfaz bastante, enquanto que 19% afirma que é um excelente programa. Já para 19%, o PEC-G satisfaz pouco. Apenas 4% afirmam que o PEC-G é um programa que não satisfaz as suas expectativas (ver gráfico 33).

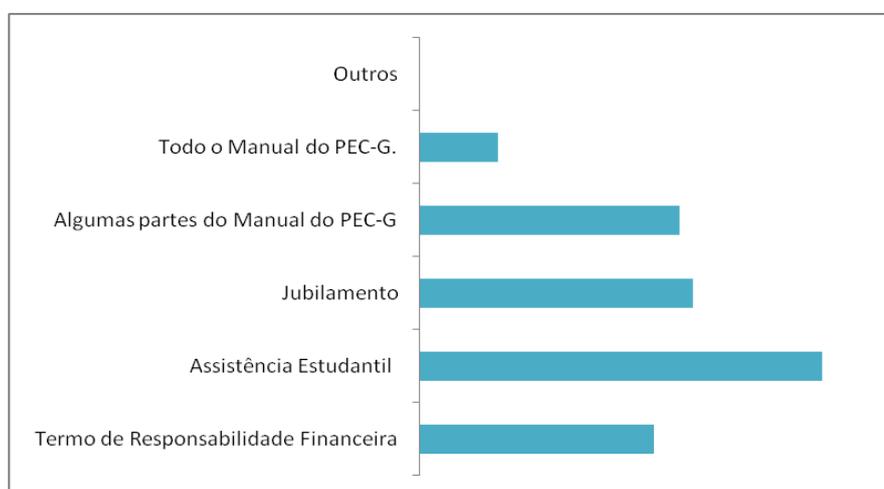
Gráfico 33. Grau de satisfação do PEC.



Fonte: elaboração própria.

Hoje, as universidades vivem o fenômeno da internacionalização do ensino superior, por isso, além de desenvolver a cooperação internacional no sentido geográfico, essa internacionalização também inclui mudanças internas nos programas das instituições e reformulação dos objetivos educacionais (ZAMBERLAM, *et al*, 2008,). Por isso, mesmo atendendo às expectativas dos estudantes, a maior parte dos respondentes aponta que deveriam ser modificados ou melhorados alguns elementos que dizem respeito à funcionalidade do PEC-G, como: *Assistência Estudantil* (66%); *Jubilamento* (44.7%); *Algumas partes do Manual do PEC-G* (42.6%); *Termo de Responsabilidade Financeira* (38.3%); e o próprio *Manual do PEC-G* no seu todo (12.8%).

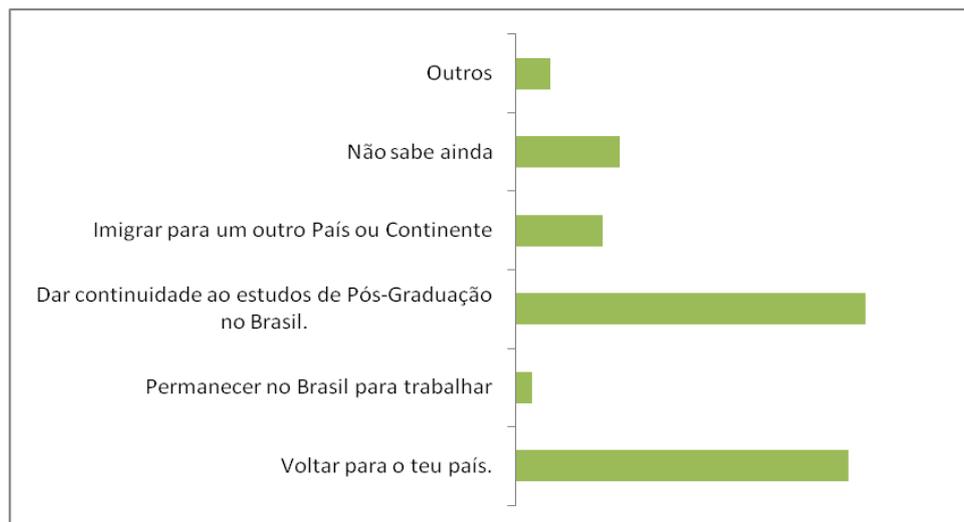
Gráfico 34. Alguns elementos que deveriam ser modificados no PEC-G



Fonte: elaboração própria.

A partir do gráfico abaixo, podemos ver os planos dos estudantes pesquisados após concluírem o curso. Conforme podemos ver, 35.9% destes jovens afirmam que após concluírem o curso pretendem dar continuidade aos estudos fazendo uma Pós-Graduação no Brasil. Enquanto que 34.6% apontam que pretendem voltar para o país de origem após o mesmo. Para além destes, 12.6% ainda estão indecisos, enquanto que 10.6% pretende imigrar para outro país. Também existem aqueles que estão com outros planos (4.2%) ou pretendem permanecer no Brasil para trabalhar (2.1%).

Gráfico 35. Plano dos pesquisados após conclusão do curso



Fonte: elaboração própria.

Como conclusão desta parte, podemos afirmar que, a maior parte das famílias dos nossos respondentes possuem um certo tipo de capital cultural e social.

Apesar de estarem matriculados em diversas Instituições de Ensino Superior brasileiras, constata-se a relevância atribuída ao diploma por parte destes. Os mesmos demonstraram satisfação com o PEC-G, mas também apontam a necessidade de mudança em algumas partes da sua estrutura.

Dependendo da Universidade receptora, os jovens africanos podem integrar ou não no meio acadêmico onde estão inseridos. Por isso, necessita-se de uma política de acompanhamento por parte das mesmas.

A discriminação e o preconceito racial, por outro lado, acabam sendo um dos desafios e limites encontrados durante o tempo de permanência no Brasil.

Capítulo 8 : A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS) E A PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS) NO PEC-G.

Nesta parte é feita uma breve contextualização das duas universidades onde estudam os alunos do Programa PEC-G por nós entrevistados, UFRGS e PUCRS. Aqui, damos ênfase aos dados estruturais, como o número de alunos PEC-G e o ano em que elas começaram a receber os estudantes deste programa.

Como resultado, constatamos, em primeiro lugar, que o ingresso dos estudantes PEC-G na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) teve seu início nos anos 1960, nesse período o programa estava voltado apenas para os estudantes da América Latina.

Após a inserção de países africanos no programa, a universidade recebeu, em 1976, os seus primeiros estudantes africanos conveniados ao PEC-G, dando início, então, às relações acadêmicas UFRGS-África. Os primeiros estudantes foram dois jovens naturais da Guiné-Bissau e da Nigéria. Eles matricularam-se nos cursos da Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica e concluíram os seus estudos nos anos de 1981-1982 (PROGRAD/UFRGS).

De acordo com os dados da PROGRAD/UFRGS, historicamente, os estudantes PEC-G matriculavam-se, sobretudo, nos cursos de Arquitetura e Urbanismo (48), seguido pelas Engenharias: Elétrica (44); Mecânica (44); Civil (40); Química (35); Metalúrgica (24) e Minas (19). Posteriormente, eles começaram a ingressar também nos cursos de: Economia (25); Medicina Veterinária (24); Medicina (23); Odontologia (21); Administração (19); Relações Internacionais (18); Psicologia (17); Comunicação Social (15); Farmácia (15); Ciências Sociais (14); Letras (14); Direito (10) e Geologia (10) (PROGRAD/UFRGS, 2015).

Desde a sua implantação, nos anos 1960, a UFRGS já recebeu mais de mil e duzentos (1256) estudantes africanos e latino-americanos. Calcula-se que de 1976 à 2014/1 foram diplomados um total de 621 estudantes PEC-G na UFRGS, entre os quais, 70 eram africanos (idem, 2015).

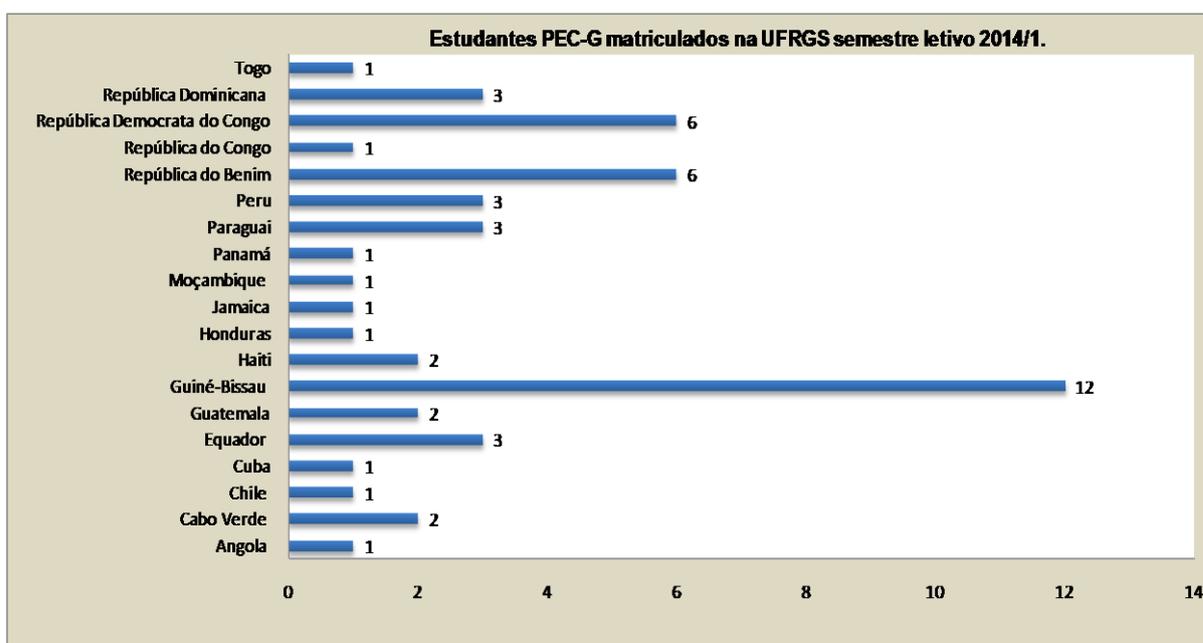
Quando procuramos analisar detalhadamente os dados de alunos diplomados em relação aos dados de alunos ingressantes, percebemos que, em relação ao número de ingressantes, o número de formandos representa um total de apenas 47%. De modo a justificar esses números, podemos afirmar que ele contabiliza apenas o valor total, sem

levar em consideração fatores tais como: jubramento, desistência e transferência para outras IES ou cidades/estados, dados não existentes, ou não divulgados.

O PEC-G é administrado diretamente pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), em parceria com a Secretaria de Relações Internacionais (RELINTER) e demais órgãos da universidade, em que a maior parte da função é desempenhada pela PROGRAD.

Hoje, estão matriculados na UFRGS um total de 51 estudantes PEC-G (ver gráfico 18). Destes, 57,6% são africanos. O país africano com maior número de estudantes utilizando o programa é a Guiné-Bissau (12 alunos), seguida pela República Democrata do Congo (6) e Benim (6). O curso da medicina apresenta o maior número dos estudantes do programa.

Gráfico 36:



Fonte: elaboração própria cf. em PROGRAD/UFRGS,2014.

Com um longo histórico de atuação junto ao programa, a UFRGS continua a implementar o projeto de modo que possa incluir e auxiliar cada vez mais estes jovens estudantes.

“Nosso desafio é o de proporcionar condições adequadas para que a passagem dos estudantes PEC-G pela UFRGS seja a mais tranquila possível, pois além do Programa ser uma cooperação educacional, é também uma ação afirmativa e de internacionalização solidária”. (Coordenadoria do PEC-G, PROGRAD-UFRGS).

Os estudantes PEC-G matriculados na UFRGS no semestre letivo 2014/1, dispõem de bolsas de auxílio do governo brasileiro, distribuídas da seguinte forma: 31 alunos recebem a bolsa Promisaes; 03 recebem bolsa Mérito e 01 recebe a bolsa Capes (Haiti) (PROGRAD/UFRGS, 2015).

A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), começou a receber estudantes PEC-G latino-americanos e africanos desde a sua implantação, a partir dos anos 1970.

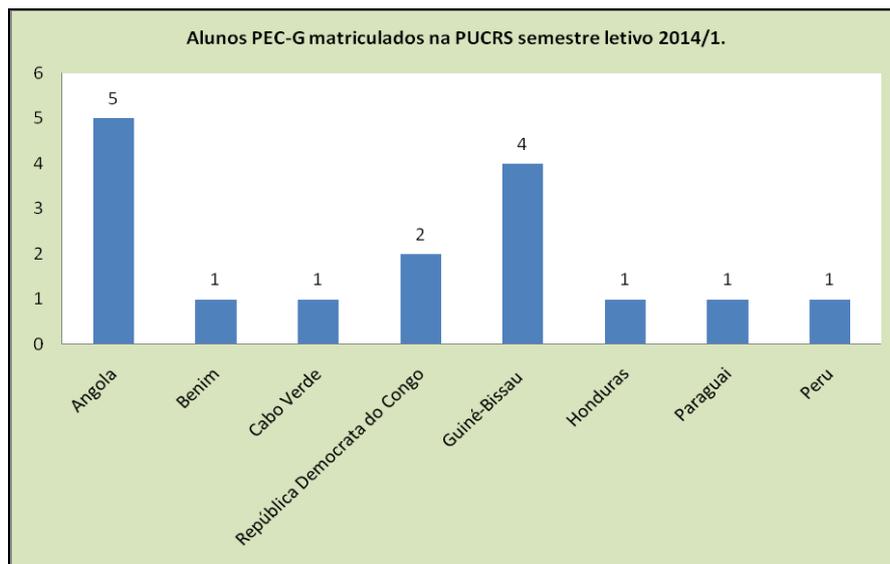
De sua fase inicial até o ano presente (2014), acredita-se que já passaram pela universidade mais de 200 alunos PEC-G, sendo que, destes, 150 se diplomaram. Os dados aqui mencionados referem-se tanto aos estudantes africanos quanto aos latino-americanos (CAPs/PUCRS).

Antigamente, a média de estudantes recebidos ficava em torno de 40 a 50 alunos. Hoje, esses números vêm reduzindo em função do turno de funcionamento das aulas. Conforme o protocolo do programa, deverão cursar graduação apenas nos turnos matutino e diurno. Em muitos casos, os cursos mais procurados pelos alunos PEC-G são engenharias, e estas funcionam, em sua maioria, nos turnos vespertinos e noturnos, o que inviabiliza os alunos de inscreverem-se nestes cursos. Essa situação acabou por culminar na redução dos ingressantes.

Atualmente (2014/2), estão matriculado um total de dezesseis (16) alunos PEC-G, sendo, em sua maioria, estudantes africanos.

Conforme pode ser visto no gráfico embaixo, Angola e Guiné-Bissau acabam sendo os países africanos com maior número de estudantes na universidade (ver gráfico 19).

Gráfico 37:



Fonte: Elaboração própria cf. em CAPS/PUCRS,2014.

Na PUCRS, o programa é administrado pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, em parceria com o Centro de Atenção Psicossocial (CAPs) e o Centro de Pastoral.

Durante o levantamento de dados, percebemos a existência de certo tipo de acompanhamento aos alunos do programa. A referida instituição desenvolve semestralmente uma atividade em que os estudantes são convocados coletivamente para discutirem, junto à coordenação do programa, o seu rendimento acadêmico, de modo a evitar possíveis desligamentos.

Embora parece superar a UFRGS em se tratando de acompanhamento e assistência, principalmente quando visualizados casos como as visitas domiciliares realizadas semestralmente pelos profissionais de assistência social, e em outras pequenas ajudas dadas aos estudantes, de modo que possam suprir suas necessidades básicas, a PUCRS não dispõe de benefícios de assistência estudantil especiais para estes alunos, procura, apenas, ajudar no que tiver ao seu alcance, conforme o caso.

“O aluno, na medida em que tiver alguma dificuldade, e esta for por nós identificada através da demanda feita por ele ao CAP, explicando a sua situação, que pode ser falta de apoio familiar devido à questões de saúde ou desemprego de familiares, procuramos dar algum apoio. Também procuramos de imediato encaminhar essa demanda ao MRE, a fim de que o aluno seja auxiliado com bolsas MRE ou Mérito, quando tiver

bons rendimentos acadêmicos. São pequenas ajudas que proporcionamos. Em várias situações, mesmo sendo pouco, ajuda muito para manter sua estadia aqui. Também lhes possibilitamos trabalhar em monitorias ou estágios dentro da faculdade, de modo que possam ganhar algo para poderem se manter” (Coordenadoria de Assuntos Discentes/PUCRS).

Ao longo desta dissertação, analisaremos às políticas de assistência estudantil destinadas aos alunos das duas universidades a partir dos relatos das entrevistas dos mesmos.

Como podemos verificar, a recepção destes jovens pelas duas universidades, são históricas. E os alunos acabam formando, também, o mosaico histórico e cultural das universidades que lhes acolheram durante a formação. No âmbito da cooperação educacional, as duas universidades vêm desempenhado parcerias acadêmicas com alguns países e universidades do continente africano, entre os quais se destacam: África do Sul, Cabo-Verde e Moçambique, no caso da UFRGS, e a Angola com a PUCRS.

Capítulo 9. OS ESTUDANTES AFRICANOS PEC-G E A PERSPECTIVA DE ESTUDO NA UFRGS E PUCRS

O presente capítulo trata da pesquisa empírica (entrevista) realizada com 14 estudantes africanos do PEC-G matriculados na UFRGS e na PUCRS. Aos mesmos foram atribuídos nomes fictícios baseados em alguns pensadores, escritores e literários africanos de renome internacional. Procuramos com essa estratégia manter a identidade das falas dos sujeitos entrevistados, uma vez que todos são oriundos do mesmo continente (África). Este capítulo está estruturado em quatro (4) subitens que são: *a decisão do cursar o ensino superior no Brasil; A origem social e a influencia da família no campo escolar; A chegada dos estudantes no Brasil; E as condições para permanência dos estudantes africanos do PEC-G.*

9.1 A decisão do cursar o ensino superior no Brasil.

Ao longo deste item, procuramos analisar quatro (4) categorias principais na fala dos entrevistados de modo a perceber melhor as suas inserções no programa, que foram: *a escolha do Brasil; conhecimentos acerca do PEC-G; processo de inscrição; e a escolha do curso e da cidade.*

Ao analisarmos o primeiro elemento, percebemos que foram vários os fatores que levaram estes grupos de jovens a optarem pelas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, como o destino da obtenção do diploma universitário.

Durante as falas, alguns estudantes apontaram que a escolha do Brasil como o país para sua formação superior se deu através da indicação de um membro familiar ou amigo que já tinha residido no Brasil, ou que trabalha em instalações brasileiras nos países de origem.

Odete

“A minha irmã tinha estudado aqui. Ela me explicou como era e tal, gostei e acabei escrevendo para o programa”.

Ngozi

“Vim para o Brasil porque a minha prima me falou que tinha uma bolsa dos estudos, daí fui tentar a minha sorte”.

Abdulai

“Tenho um irmão que trabalha na embaixada do Brasil lá no meu país. De certa forma, ele me ajudou bastante na escolha do país, de modo a vivenciar melhor a experiência. Ele me falou bem do Brasil, principalmente da economia e da “boa política”. Então acreditei nos conselhos dado por ele e decidi vir para cá, para poder adquirir essa experiência”.

Para outros, esta oportunidade se deu devido à qualidade e à facilidade de acesso às bolsas de estudos oferecidas pelo governo brasileiro aos seus países, em comparação com os países desenvolvidos ou em via de desenvolvimento.

Wole

"Eu escolhi o Brasil porque foi mais fácil para poder conseguir uma vaga, em comparação aos outros países como França, EUA, Itália. Eu queria sair mesmo, estudar fora. Só que o Brasil me deu mais oportunidade de vir estudar aqui. Eu fiz outro processo também para estudar fora, mas, como o processo do Brasil deu certo, aí, eu não queria deixar essa oportunidade de vir estudar aqui no Brasil".

Achille

"Decidi vir estudar no Brasil porque era um dos países que mais tinha bolsa de estudos, e também porque não tinha muitas exigências. Era uma bolsa fácil de conseguir. Primeiro porque não queria ir para um país da Europa. Quando surgiu essa possibilidade, aceitei logo, já que a Universidade era gratuita e seria uma despesa a menos.

Ayaan

"Aqui mensalidade é gratuita. Tinha como opção Brasil ou China. Daí como o Brasil tem a facilidade do português e um bom ensino na minha área (comunicação e publicidade), acreditei e vim para o Brasil".

Valentin

"Eu não escolhi o Brasil logo como destino para cursar o ensino superior. Tinha escolhido vários países, daí o Brasil foi o primeiro que me chamou, entre aqueles que eu tinha me candidatado. Entre os quais se destacam Rússia, Bélgica, França, Alemanha, Portugal e Canadá".

Paulin

"Escolhi o Brasil para cursar o ensino superior devido à qualidade do seu ensino".

A chance de estudar no exterior, em um país de idioma diferente ao do país de origem, apresenta-se como uma vantagem para a futura inserção no mercado de trabalho. Por isso, mesmo matriculados nas IES locais, alguns preferem, dependendo da qualidade do curso, abandonar o curso iniciado, às vezes em estágio já avançado, a fim de mergulhar na nova oportunidade.

Elísio

"Eu já estava fazendo faculdade no meu país. Estava fazendo o curso de Farmácia, e me encontrava no 8º semestre do curso. No meu país, para ter uma farmácia tem que ter dinheiro para você poder montar o seu próprio negócio. Isso parece um negócio comum, ser vendedor dos remédios e tal. Não queria isso para mim. Queria trabalhar numa farmácia, numa empresa farmacêutica. Fazer pesquisa e produzir os medicamentos. Por essa razão decidi cursar o ensino superior fora através de uma bolsa de estudo de modo a realizar o meu sonho. Foi assim que optei pelo Brasil como destino, para cursar o ensino superior. Queria estudar português, uma outra língua, e também pelo futebol. Eu gostava muito da seleção brasileira. Eu gostava do país antes de vir. Era boa visão que a gente tinha antes de vir para cá, né".

O Brasil, conhecido como o país de futebol, do carnaval, da telenovela, multirracial, é, por si só, também uma das razões da escolha dos alunos. Essa visão pode mudar, dependendo da entrada do estudante na cultura e na sociedade brasileira. Mas para outros, o simples fato de conseguir essa oportunidade já é uma sorte, levando em conta que não foi fácil. Por isso, nada mais de que o simples obrigado pela graça concedida.

Cheik

"Escolhi Brasil como o destino para cursar o ensino superior devido às imagens veiculadas pelas mídias, principalmente pelo futebol e pelas telenovelas brasileiras que passam no meu país. Também pela qualidade do ensino superior daqui".

Nadine

"Na verdade, costumo dizer que foi o Brasil que me escolheu. Porque esse programa que a embaixada brasileira tem no meu país é muito bom. Foi uma oportunidade que quando vi, não podia deixar para trás. Se eu pudesse escolher, com certeza não estaria aqui. Por isso é que costumo dizer que foi o Brasil que me escolheu".

Da mesma maneira que alguns vão descobrindo o Brasil através do meio familiar, ou pela rede de amizade, é assim também que os estudantes informam-se a respeito do PEC-G.

O programa é descoberto por muitos através de redes de contato estabelecidas previamente antes da sua divulgação na embaixada brasileira.

Wole

"Descobri o PEC-G através do meu irmão mais novo. Não sabia que o nome era PEC-G, só sabia que era uma bolsa de estudo, só depois soube que era PEC-G. O cônsul que estava na embaixada dizia que não era uma bolsa, mas eu sabia que era uma bolsa do estudo".

Paulin

"Um amigo meu me contou sobre o programa e fui na embaixada me informar. Na verdade não sabia muitas coisas sobre o PEC-G, para mim era um programa de convênio, onde agente ganha né, onde os melhores ganham né. Porque para mim é tipo, depois da seleção, agente vem pra cá, pra estudar numa boa condição, ter uma bolsa e tudo isso".

Cheik

"Descobri o PEC-G através de alguns amigos meus que já estavam cursando aqui. A partir dali fui para embaixada brasileira pedir mais informações a respeito".

Elísio

"Ouvi falar da bolsa brasileira através de uma amiga minha que está estudando aqui agora. Fui na embaixada, perguntei, e comecei a juntar os documentos exigidos. Nem sabia muito bem o que significava esse PEC-G. Tipo, eu precisava de uma bolsa para poder sair do país e fazer os meus estudos. Daí, decidi sair mesmo. Eu sabia que tinha algumas regras, mas não tinha muita noção sobre o programa. Agora é que sei. Sabe quando você está confrontando vários problemas, aí consegue descobrir, porque começam os questionamentos: ah, porque é assim? e aquilo? Então começa a descobrir o conteúdo mesmo de tudo".

Aqueles que não possuíam redes de contato que os informassem sobre o programa, evidenciaram que souberam dele através da simples curiosidade de procurar as oportunidades disponíveis junto às embaixadas estrangeiras creditadas nos seus países. Assim como pelas divulgações feitas nas faculdades e nas mídias sociais locais.

Valentin

"Fiquei sabendo do PEC-G, através da minha faculdade, sempre apareciam bolsas por lá. As pessoas interessadas se candidatavam. Nem sabia que o nome mesmo do programa era PEC-G, só sabia que iria para o Brasil. Agente reuniu os documentos necessários pedidos pela embaixada brasileira e ficamos aguardando".

Ayaan

"Na verdade, não conhecia pelo nome do PEC-G, sabia que tinha vagas para o Brasil, porque conheço várias pessoas que estudaram aqui. Também frequentava o Centro Cultural-Brasileiro no meu país. Então, fui pedir informação e me candidatei".

A partir dos relatos acima, percebemos que em vários casos os estudantes demonstraram que, mesmo já inscritos e selecionados para o programa, desconheciam parcialmente a sua funcionalidade, assim como a sua verdadeira identidade. O nome PEC-G só foi descoberto por muitos na chegada ao Brasil.

Ao descobrirem o programa, muitos começam a correr contra o tempo em busca da documentação exigida para inscrição. Esta caminhada é ainda mais difícil para aqueles cujos pais residem fora da capital do país de origem.

Nas sociedades africanas, o membro familiar não se restringe somente ao pai, mãe e filhos, mas também ao primo, tio, tia, ou às vezes um vizinho, conforme a força dos laços de amizade, é considerado como membro do núcleo familiar. Pela falta, às vezes, de uma boa estrutura de ensino nas regiões locais, os jovens acabam ficando na casa dos parentes que moram na capital, a fim de darem continuidade aos seus estudos. Ao se informarem sobre o programa, eles foram obrigados a voltar para seus lugares de origem para obter a documentação necessária para as suas inscrições.

Nadine

"A inscrição foi meio corrida porque faltava uma semana para encerrar o prazo. Então tive que ir para a minha cidade, tratar dos documentos. Tive que correr muito para conseguir os documentos antes de encerrar a inscrição. Graças a Deus o meu certificado escolar correspondia com o que era exigido. Daí, consegui fazer tudo!"

Dependendo da estrutura familiar do candidato, torna-se mais fácil o processo de inscrição.

Achille

"A inscrição para o PEC-G foi bastante simples. Primeiro nos deram um protocolo do programa para agente ler. E um TRF que o nosso responsável financeiro tinha que assinar. Nos deram todos os documentos que agente tinha que assinar"

Outros, além dos gastos de deslocamento para as regiões de origem, deparam-se também com a comprovação do Termo de Responsabilidade Financeira, como requisito para a candidatura no programa. A existência desta exigência acaba sendo barreira para os candidatos com pouco capital social e econômico.

A vontade de estudar num país estrangeiro, às vezes com melhor qualidade de ensino, obriga os jovens tanto da camada popular como da classe média e alta a disputarem o mesmo acesso. Dependendo do país, o acesso às universidades estrangeiras é quase impossível, principalmente quando se trata dos países mais desenvolvidos.

No caso do PEC-G, para participar do programa, em muitos casos, os candidatos oriundos de poucos recursos econômicos procuram outros meios para comprovar suas

capacidades financeiras. Procurando se livrarem das armadilhas de exclusão desta exigência, esses candidatos procuram pessoas, outrora desconhecidas, para lhes auxiliarem, mesmo que simbolicamente, assinando o Termo de Responsabilidade Financeira (TRF).

A partir do relato abaixo, podemos compreender o funcionamento deste fenômeno:

Elísio

“Bem exigiam muitos documentos para eu me candidatar. Entre os quais, exigiam que os pais enviassem 400 dólares mensais. No meu caso, por exemplo, o meu pai é aposentado e a minha mãe é falecida. Tenho vários irmãos e sou o caçula da família. Imagina o meu pai, que é aposentado, duvido que ele consiga me mandar 400 dólares por mês. Mas como eu queria vir para cá, para estudar. Dei o meu jeito! Então procurei um cara, que nem conhecia. Nunca vi ele na minha vida. Na real, foi a minha amiga que me falou: olha, o marido da minha irmã vai assinar para mim. Mas tenho outra irmã, o colega dela trabalha num banco. Ele tem dinheiro, porque tem um status muito alto no banco. Daí, ela foi para lá, juntamente com irmã dela e falaram com o cara sobre mim. Ele decidiu me ajudar, assinando o meu TRF, só que ele deixou claro que só iria assinar o documento, mas não iria me enviar nada! As duas aceitaram. Então ele assinou que vai me mandar a quantia pedida (só no papel mesmo). Deu-me todo o seu extrato bancário e os documentos para apresentar. Peguei tudo, levei para embaixada juntamente com os meus documentos, e me candidatei. Foi assim que eu consegui vir pra cá. Mas desde que eu cheguei ele nunca me mandou nada. Agente nem se conversou mais. Agradeço a ele porque me ajudou a vir para cá. O meu sonho era estudar. Por isso decidi arriscar. Vim, porque quero realizar o meu sonho que é me formar”.

Amadou

“Muitos candidatos não foram selecionados, acho que devido ao fator financeiro. Quem acaba assinando o TRF em muitos casos não são os pais dos estudantes, às vezes é um tio, amigos, conhecidos etc.”.

Analisando os casos mencionados, podemos perceber que alguns participantes, para poderem ingressar no programa, criam mecanismos ou estratégias de modo a livrarem-se das armadilhas do TRF, comprovam, mesmo que simbolicamente, suas capacidades financeiras.

Em muitos países a oferta das oportunidades de bolsas de estudo para o exterior são lançadas e administradas pelos ministérios da educação ou departamento de ensino superior local, cujo acompanhamento e manutenção dos estudantes ocasionalmente são assegurados pelos mesmos. Só que esse tipo de modelo apresenta problemas no seu público de acesso, devido à corrupção ou ao clientelismo.

Por não ser administrado diretamente pelos ministérios da educação dos países participantes, às vezes o PEC-G é visto como se fosse uma bolsa de estudo privada, pois todo o investimento parte do candidato e da sua família. Dependendo do caso, este investimento é uma dificuldade a mais para quem quer participar.

Elísio

“No momento da inscrição, pediam muitos documentos, só que era caro fazer todos os documentos, porque estavam cobrando a documentação em Real, e não na nossa moeda local, e isso era muito. Muitas pessoas não conseguiram pagar por isso. No meu caso, eu paguei com o dinheiro que eu tinha ganhado do meu estágio. O meu pai só pagou a passagem de avião para mim. Isso dificultava para muitas pessoas que não tinham condições financeiras. Para alguns é tranquilo, porque a família possui condições, mas para outros é difícil mesmo. Eu conheci um cara que veio para cá antes de mim. Para vir aqui, o irmão dele teve que vender um terreno para poder pagar toda documentação exigida, passagem, e mais os 600 dólares que estavam pedindo para dinheiro do bolso”.

Para além de casos desse tipo, alguns estudantes questionam o excesso dos documentos exigidos durante a inscrição.

Ayaan

“Pediram muitos documentos que não foram necessários. A gente gastou bastante dinheiro com documentos que disseram que iria ser requerido para o visto, mas depois nem foi preciso. Fica caro porque agente tem que autenticar no nosso país e na

embaixada. Vários documentos que agente autenticou não serviram para nada”.

Ngozi

“Tinham muitas coisas que eles pediram no momento da inscrição que não eram muito importantes. Acho que eles deveriam pedir só o necessário, para não fazer as pessoas gastarem muito dinheiro e tal. Por exemplo, pediram exames de saúde, como teste de HIV, altura, peso, grupo sanguíneo etc. Desde que eu cheguei aqui no Brasil ninguém me pediu isso, acho que não serve”.

No que diz respeito à escolha do curso e da cidade, percebemos que em várias ocasiões a cidade onde muitos destes jovens estão cursando, atualmente, não corresponde com as cidades pretendidas.

Por desejarem muito ingressar no programa, muitos abrem mão dos destinos escolhidos para aventurarem-se num novo lugar e até num novo curso.

Achille

“Na época eu escolhi Curitiba e Recife, mas peguei Porto Alegre. Também escolhi Engenharia Eletrônica e Engenharia de Petróleo, mas acabei sendo selecionado para Geologia. Eu tinha a opção de aceitar a bolsa ou de desistir”.

Cheik

“Escolhi como cidades de destino Rio de Janeiro e São Paulo, só que acabei sendo selecionado para Porto Alegre. Como queria sair para estudar sem levar em consideração a questão da cidade, marquei no momento da inscrição que caso não tivesse vaga nas cidades escolhidas, aceitaria qualquer cidade”.

Ayaan

“Eu estava meio perdida no lugar que iria escolher. Daí, fui pedir ajuda a uma senhora que trabalha no Centro Cultural Brasileiro do meu país. Ela me ajudou a escolher os lugares. Vimos as cidades nas quais poderia me adaptar melhor, onde tinha melhores cursos. Acabei escolhendo Florianópolis e Belo Horizonte, só que como tinha marcado a opção de ser selecionada para outras cidades, caso não houvesse vaga no

lugar desejado, então me mandaram aqui, para o Rio Grande do Sul (Porto Alegre)".

Wole

"Eu não tinha escolhido Porto Alegre para fazer faculdade. Tinha escolhido Goiás. Só escolhi Porto Alegre para fazer o curso de português para estrangeiro. Acho que o pessoal que seleciona não tinha vaga para Goiás, por isso me selecionaram para fazer todo o meu curso em Porto Alegre".

Ngozi

"A escolha do curso e da cidade foi um pouco difícil, porque eu queria fazer Direito, também tinha escolhido São Paulo como a cidade pretendida. Nem sei como vim parar aqui em Porto Alegre".

A troca do curso, assim como da cidade, está garantida nos artigos, 9º e 10º do protocolo que rege o PEC-G, no qual está estabelecido que

o estudante-convênio poderá solicitar mudança de curso ou de Instituição, atendidos os critérios e as normas regimentais das IES participantes do PEC-G. Os dois, poderão ocorrer uma única vez e exclusivamente ao término do primeiro ano de estudos, atendidos os critérios e as normas regimentais da IES (Art. 9º e 10º do DECRETO Nº 7.948, DE 12 DE MARÇO DE 2013³⁰).

Com vontade de logo chegar e conseguir efetuar a troca do curso para o pretendido, muitos aceitam ingressar no curso selecionado para depois do primeiro ano, procurar uma transferência para o desejado.

Paulin

"Me falaram que eu tenho que escolher 2 cursos e duas cidades. Aí eu escolhi biologia e biomedicina. Escolhi biomedicina, mas não consegui, daí vim com biologia, mas pretendo trocar do curso...teve um cara lá no consulado do meu país que me falou, seria melhor escolher o Sul e Minas Gerais porque a vida ali é menos cara, e tudo isso. Porque Brasília e Rio de Janeiro é caro né. Daí escolhi o Rio grande do Sul e Minas Gerais, acabei vindo para Rio Grande do Sul".

Em outras situações, mesmo sabendo que podem não conseguir o curso pretendido, devido às ofertas de vagas, alguns destes jovens, no momento da inscrição,

³⁰Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm>. Acesso em 18 de Dezembro de 2014.

optam por cursos que já estavam fazendo no país de origem, de modo a dar continuidade nas suas áreas.

Valentim

"Quanto a escolha da cidade, agente nem sabia os lugares que tinha, só sabíamos que era para vir para o Brasil. Depois o cônsul apresentou as cidades e regiões daqui. A gente escolheu mais a zona costeira, onde tem praias. Optamos também por outros lugares, caso não conseguíssemos o lugar desejado. Bem, quanto ao curso, eu já estava no meu primeiro ano de curso pré- politécnico no meu país, que é uma orientação para as escolas de engenharia. O nosso sistema de ensino é diferente daqui, lá, os alunos são orientados a partir do curso politécnico para as áreas onde pretendem seguir no futuro. Como sempre, o meu sonho era fazer engenharia, decidi dar continuidade".

Durante a inscrição, cada participante procura montar sua estratégia de modo a conseguir realizar seu sonho.

A escolha por um lugar menos pretendido, ou por uma cidade ou estado pouco conhecidos, em comparação com os lugares famosos, veiculados pela mídia, pode fazer uma grande diferença, ou pode terminar num simples sonho perdido. Para muitos, vale a pena arriscar a deixar a sorte passar.

Abdulai

"Quanto à escolha da cidade, posso dizer que foi por sorte, porque não tinha escolhido Porto Alegre no momento da inscrição".

Elísio

"Agente não sabia nada daqui. Eu, por exemplo, sabia que o Brasil tinha vários estados, mas pensava que fosse um país pequeno. Muita gente conhecia Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília. No momento da inscrição, a maior parte dos meus colegas escolheram como cidade do destino Rio de Janeiro, Belo Horizonte etc. Daí falei: vou escolher um lugar onde ninguém ainda tinha marcado. Ninguém queria escolher o Sul. Para eles não tinha nada aqui. Então fiz uma pesquisa antes, descobri que tinha uma universidade de nome UFRGS, e que era boa. Não tinha ninguém para nós orientar na escolha da cidade ou curso. No início, queria fazer Medicina, mas o

responsável da embaixada brasileira no meu país me falou que era difícil conseguir uma vaga na Medicina. Então ele me sugeriu a escolher os cursos que tinham afinidade com Medicina, de modo que eu pudesse tentar trocar depois. Daí escolhi, Medicina e Imunologia. Também optei por Porto Alegre e Santa Catarina, como cidade desejada. Quando saiu o resultado, vi que fui selecionado no curso de Biologia, na UFRGS. Então fui perguntar ao responsável porque Biologia, e não o que eu tinha escolhido, ele me falou que Biologia tinha afinidade tanto com Medicina como com Imunologia”.

Deparamos também com situações em que as cidades indicadas no momento da inscrição corresponderam com os desejos de alguns. No entanto, a escolha destes lugares consiste, às vezes, em permanecer ao lado de um amigo/conhecido, ou junto a um membro familiar que já estava residindo aqui, de modo a facilitar a adaptação ou diminuir os gastos familiares.

Amadou

“Foi bem complicada a escolha da cidade, porque o meu irmão mora em São Paulo e um dos meus amigos estuda em Santa Catarina. Daí escolhi como cidade de destino esses dois lugares, só que acabei sendo selecionado para Rio Grande do Sul. Não tinha gostado daqui no início, mas agora, adoro viver aqui”.

Odete

“Minha irmã tinha estudado aqui. Escolhi como destino Rio Grande do Sul e acabei sendo selecionada para Porto Alegre que é a capital do estado. Fiquei feliz”.

Nadine

“Escolhi esta cidade por causa da facilidade, e também porque a minha prima vive aqui. De qualquer forma ela, iria me ajudar a chegar aqui e conhecer as coisas. Aqui é muito calmo em comparação com grandes cidades como o Rio de Janeiro e São Paulo. Também não tinha ninguém nestas cidades, por isso é que escolhi Rio Grande do Sul como destino da minha graduação”.

Podemos terminar este item afirmando que, mesmo tendo optado por cidades conforme indicaram as redes de amizades ou contatos pré-estabelecidos, o processo seletivo depende principalmente do número de cursos e de vagas ofertadas pelas IES participantes. A responsabilidade da divisão dos cursos e das cidades dos candidatos cabe aos órgãos administradores do programa, concretamente ao MEC e ao MRE. Os estudantes apenas indicam suas preferências, mas nunca decidem para onde vão.

9.2 A origem social e a influencia da família no campo escolar

Neste item procuramos analisar a estrutura familiar dos entrevistados e a influência da família na escolha do curso ou do país de destino (Brasil).

Elementos presentes nos resultados mostram que as profissões dos pais ou dos encarregados da educação destes jovens se diversificam.

Apesar de o convênio determinar a existência de um certo tipo de capital econômico por parte da família dos participantes, através da assinatura do Termo de Responsabilidade Financeira, nos deparamos não só com a presença de filhos de engenheiros, médicos, administradores e jornalistas, mas também com filhos de técnicos, enfermeiras, eletricitas e donas de casa. Também há aqueles cujos pais são falecidos (órfãos), apesar de serem poucos os casos desse tipo. Percebemos que o ingresso dos jovens nesta situação familiar, ou similar, se deu por outras vias, com a assinatura do Termo de Responsabilidade Financeira por terceiros. Elemento a ser mais bem aprofundado no desenvolver do trabalho.

Constatamos logo no início dos relatos que as mães dos entrevistados possuem menor grau de escolaridade em relação aos pais. Muitos declararam que seus pais fizeram ensino superior completo. Foram poucos aqueles cujos pais tinham somente o ensino médio completo ou incompleto.

Figura 5: Principais profissões dos pais dos estudantes entrevistados.



Fonte: elaboração própria.

Embora com níveis de estrutura familiar diferentes, a maior parte dos entrevistados afirmou que outros membros da família tinham cursado, ou estavam cursando, o ensino superior. Alguns também apontaram não terem sido os primeiros da família a ingressar no programa, que irmãos, tios ou primos já tinham estudado, ou que estavam estudando em outras IES brasileiras por meio do PEC-G. Também evidenciamos situações nas quais o entrevistado era o primeiro membro da família a poder cursar o ensino superior.

Segundo Neves e Anhaia (2014), historicamente houve três (3) fases importantes para o acesso dos jovens ao ensino superior, a nível mundial.

A primeira, conhecida como a fase do princípio do “mérito herdado”, em que o acesso ficou restrito apenas aqueles selecionados com base no mérito herdado, seja através do grupo familiar ou social do estudante. A segunda, caracterizada pela aplicação do princípio da igualdade de direitos, onde todas as barreiras formais em relação ao sexo, grupos étnicos/raciais e sociais foram eliminados. E a terceira, caracterizada com ênfase na igualdade de oportunidades, considera como a mais recente e utilizada em muitos países ocidentais (NEVES e ANHAIA, 2014, p.374).

Chamou-nos atenção a terceira fase citada, pelo fato desta levar em conta a distância existente entre o nível de escolaridade alcançada pelos alunos e as desvantagens sociais que eles tiveram de enfrentar (CLANCY; GOASTELLE, 2007, *apud*, NEVES e ANHAIA, 2014).

Quando analisamos o acesso às bolsas de estudo para o exterior em alguns países africanos, nos deparamos não só com a influência do capital social e econômico do estudante para a obtenção da bolsa, mas também o peso do capital cultural, sem levar

em conta as desvantagens sociais e desigualdades escolares enfrentadas por estudantes oriundos das classes populares.

Hoje, o ensino primário e os liceus públicos de alguns países africanos vêm enfrentando crises de funcionamento devido a pouca valorização dos professores por parte dos Estados, que nem chegam a pagar os seus salários. Perante essa realidade, muitos pais, buscando garantir aos filhos uma boa escolaridade, acabam lhes enviando para escolas privadas. Porém, aqueles que não têm condições de fazer o mesmo, acabam deixando seus filhos nas escolas públicas.

Essa situação foi encontrada na trajetória escolar de muitos dos jovens entrevistados. Boa parte deles afirmou ter feito todo o ensino médio em escolas públicas ou privadas do país de origem. No entanto, alguns mencionaram que chegaram a iniciar o ensino médio nas escolas públicas, só que, devido às greves e à falta de infraestrutura de qualidade, foram transferidos para as escolas privadas, principalmente para as comunitárias, mantidas pelas igrejas (católica, protestantes, etc).

Para Dubet (2012), quando um país considera que os diplomas devem determinar estritamente as posições sociais, as desigualdades escolares desempenharão um papel social considerável no futuro dos indivíduos, e os pais farão de tudo para aumentar a vantagem escolar de seus filhos, tendo em conta que o seu futuro depende muito disso (DUBET, 2012, p.25).

Muitas das famílias comemoram quando souberam da oportunidade alcançada pelos filhos.

Carlos

“A minha família ficou feliz por eu ter conseguido essa vaga. Você sabe que hoje em dia, nos países africanos, principalmente na área da informática, existem ainda muitas coisas a serem feitas. Então foi um alívio poder ter essa chance de se beneficiar de um ensino superior de qualidade, nesse campo (informática), para poder crescer na vida. Ter uma qualificação como essa nos permite também competir no mundo internacional. Foi uma alegria para família”.

Wole

“A minha família ficou contente pelo fato de ter conseguido a vaga de estudar fora do país. Imagina, vou estudar e poder ajudar o meu país a ir para frente”.

Valentin

“Quando decidi vir estudar no Brasil, tive apoio por parte da minha família. Como iria para um país distante, recebi apoio moral, de ficar forte, para não perder os valores, para continuar a ser a mesma pessoa que sempre fui, para não se deixar ser influenciado por qualquer coisa que pudesse me desorientar, etc”.

Outras, no entanto, demonstraram certa preocupação perante o fenômeno da violência e da insegurança, veiculada pelos meios de comunicação social.

Achille

“Uma parte da minha família ficou feliz por eu ter conseguido uma vaga de estudo num país do exterior. Mas a outra parte dizia que o Brasil não era um país tão conhecido e desenvolvido em nível de estudo. Daí fiquei com dúvida, será que vou para um país que os estudos não eram bons ou fico. Mas por ultimo, acabei vindo”.

Cheik

“A minha família ficou preocupada comigo quando falei que queria vir para cá estudar. Bem, também a preocupação residia mais na questão da segurança, pelo fato de que a gente acompanha as notícias daqui lá no meu país. Mas depois convenci todo mundo de que iria ser tranquilo, que saberia me cuidar e que tudo daria certo. Então me apoiaram”.

Ayaan

“A reação da minha família foi um pouco diversa. A minha mãe ficou feliz por eu ter conseguido, tive outros tios que ficaram felizes, mas tive outros que ficaram um pouco apreensivos pelo fato do Brasil ser conhecido pela questão da violência. Tinha um tio que ficou contra porque ele já tinha vindo para cá para estudar, não gostou e acabou retornando. Mas boa parte ficou contente por eu ter conseguido, também tenho outros familiares que já estudaram aqui, então me apoiaram”.

Também houve casos em que os estudantes optarem por não contar aos pais sobre o programa logo no primeiro momento da inscrição, preferindo fazer uma surpresa após divulgação do resultado.

Ngozi

“O meu pai nem sabia que eu estava me candidatando para o PEC-G, ele ficou sabendo só no momento em que começaram a pedir a presença dos pais, e na entrega da documentação para o visto, bilhete e tal”.

Para alguns estudantes, a oportunidade de vir estudar no Brasil não só consistia em dar continuidade ao curso iniciado no país de origem, mas tinha também outra grande razão: ajudar a melhorar a estrutura familiar e alguns problemas enfrentados por seus países, principalmente no campo da saúde.

Elísio

“Primeiro o meu pai não gostou da ideia de eu vir para cá, como já estava estudando lá e terminando o meu curso. Daí, falei para ele: pai é Medicina que vou fazer. A minha mãe morreu de AVC, devido a negligência do médico. Se o médico tivesse feito o trabalho dele bem, ela podia não ter morrido. Não estou dizendo que ela não iria morrer, mas que poderia estar viva hoje. Por isso sempre quis fazer Medicina. Mesmo não gostando da ideia de eu vir para cá, o meu pai também queria ter um filho médico na família. Aí ele me disse, se é para fazer Medicina, segundo a tua vontade, vou te apoiar e ajudar no que eu puder”.

Odete

“A reação foi de alegria, mas ao mesmo tempo de tristeza pelo fato de ter de viver distante, deixando a casa e todo mundo”.

Abdulai

“Quanto à reação da minha família quando fui selecionado para vir pra cá, tanto o meu pai quanto a minha mãe ficaram tristes em ver um filho viajando, que vai passar praticamente 5 anos estudando fora, e nem sabe se voltará no meio desse caminho, ou seja, entre o início das aulas e a formatura, se terei condições de voltar ainda no período do curso. Por isso, ficaram muito triste. Apesar de toda distância, a gente tenta manter contato sempre com a família!”.

Concluindo, podemos afirmar que mesmo existindo níveis de estrutura familiar diferentes, e tendo ouvido diversas opiniões a respeito da vinda ao Brasil, todos citaram que o apoio recebido por parte da família, seja ela moral ou financeiro, foi relevante para a vinda ao Brasil.

Entendemos, por outro lado, que o convênio PEC-G, mesmo recebendo estudantes oriundos de classes populares, ainda privilegia vinda daqueles com melhores recursos financeiros e de maior capital cultural, sem levar em conta as desvantagens escolares e as desigualdades de oportunidades alcançadas por uns em relação aos outros.

9.3. A chegada dos estudantes no Brasil

Neste item procuramos analisar o primeiro momento da chegada dos estudantes entrevistados ao Brasil.

Tentamos trazer o que para nós alude a um grito de socorro, tendo em conta os conteúdos das mensagens escutadas ao longo das falas. Procuramos, assim, dialogá-las com outras literaturas, de modo a poder criar múltiplas vozes, que contextualizam como foram os percursos destes jovens logo nas suas chegadas ao território brasileiro.

andam as pessoas entre
fronteiras e os sentidos
de tais andanças seguem
muitos mapas que escapam
ou em que se perdem os/as
andarilhos.

(Mary Castro, 2001, apud, Gusmão, 2010, p.283)

Ao analisar o momento da chegada dos estudantes, nos deparamos com o que chamamos de “ausência de estruturas básicas no PEC-G”, entre as quais se destaca a necessidade das IES participantes proporcionarem, logo da chegada dos estudantes às cidades ou universidades de destino, uma estrutura de recepção e de acolhimento.

Com muita vontade de iniciar o ensino superior, estes estudantes, alguns deles muito jovens e sem nenhuma experiência fora do seu país de origem, ou longe do grupo familiar, abandonam as suas estruturas sociais e familiares em busca de conhecimento e

formação. Por se deslocarem em uma migração de caráter especial, posto que temporária e dotada de finalidade educacional, buscando o ideal de futuro que almejam, põem em movimento os esforços de todo o contingente familiar, que nem sempre conseguem cumprir com as promessas assumidas. A universidade lá fora, vista na partida, como mãe de todas as esperanças, nem sempre se revela como tal (GUSMÃO, 2010, p.293). Logo das suas chegadas, os intercambistas encontram dificuldades quanto ao acolhimento no aeroporto.

O PEC-G não propicia nenhuma estrutura de acolhimento aos participantes do programa, tendo em conta a assinatura do termo de manutenção financeira, onde se exige a condição de o estudante possuir meios de se manter desde hospedagem, até a alimentação durante a época dos estudos.

O estudante que chega ao Brasil precisa descobrir, não só a sua cidade ou universidade onde vai realizar os seus estudos, mas também um lugar para passar a primeira noite no país que lhe acolheu.

Dependendo da universidade ou da cidade à qual o estudante é encaminhado para cursar a graduação, esse percurso pode terminar em decepção, ou causar medo, pois as poucas informações o tornam uma aventura. Pouquíssimas Universidades ou Instituições de Ensino Superior (IES) participantes do PEC-G oferecem estrutura de acolhimento aos seus estudantes no momento da chegada, principalmente no encaminhamento do aeroporto até o possível lugar indicado para morar, já que são “agentes desconhecidos” da nova sociedade.

A maior parte das IES ou das Universidades deixam este primeiro momento por conta dos próprios jovens. Conforme o levantamento feito, as duas universidades de destino dos estudantes entrevistados enquadram-se nesta categoria. Ou seja, não possuem estruturas de acolhimento, mesmo que temporárias, para os ingressantes no programa.

Aqueles que tinham algum amigo na cidade, ou redes de contato que indicassem alguém, conseguiram garantir seu primeiro dia na chegada ao Brasil. Não tendo noção da dimensão geográfica e territorial do país acolhedor, eles procuraram fazer contato prévio com as redes estabelecidas, de modo a garantir a possibilidade de ser acolhido ou amparado nos primeiros momentos.

É comum que candidatos selecionados para Porto Alegre ou para o Rio de Janeiro contatem amigos ou conhecidos residentes em Fortaleza para lhes receber ou orientar, indicando alguém que conhece e se encontra mais perto.

Ngozi

"Eu peguei voo do meu país pra São Paulo, de lá fiz conexão para Florianópolis e depois para Porto Alegre. Fui recebido no aeroporto pelos outros conterrâneos que já estavam aqui em Porto Alegre. Não conhecia eles, fui meio que indicado, alguns são amigos dos meus amigos, também um dos que foram me receber, é amigo de amigo da minha irmã".

Abdulai

"Cheguei aqui no Brasil no dia 27 de fevereiro de 2012. Uma data inesquecível para mim. Eu diria que cheguei meio que sem conhecer ninguém, e me toquei nessa aventura. Para uma pessoa que não conhecia ninguém, que só sabia o seu destino final e nem sabia por quem seria acolhida no aeroporto, diria que foi uma questão constrangedora. Eu cheguei nesse data, diria que foi por sorte, porque um amigo meu foi me buscar".

Wole

"Eu cheguei aqui no dia 25 de março de 2013, desci no Rio de Janeiro. Eu fiquei lá porque não tinha alguém em São Paulo para me receber, eu não conhecia ninguém lá. Resolvi comprar uma passagem para Rio de Janeiro. Como já tinha amigos lá no Rio de Janeiro resolvi ir pra lá. Foram eles que me acolheram, lá no Rio. Fiquei lá 2 dias, e depois eu vim pra cá, Porto Alegre".

A partir dos relatos acima, podemos compreender o grau da dificuldade enfrentada por estes jovens na vinda ao Brasil.

Para alguns, a data da chegada é algo memorável e inesquecível por toda vida. Todos mencionaram o dia, e até mesmo o horário que chegaram ao Brasil, demonstrando, assim, o quanto esse momento foi importante para a construção de um novo futuro. Outros, no entanto, falaram que era como se tivessem renascido, por estarem começando, naquele momento, uma nova vida, só que em condições diferentes e muitas vezes sem ninguém para amparar, a não ser quando se tinha a sorte de ter um parente ou conhecido residente aqui.

Nadine

“Eu lembro como se fosse hoje. Cheguei no dia 26 de fevereiro de 2014 às 12:00. Paramos em São Paulo, no Aeroporto Internacional de Guarulhos. Eu estava desesperada, olhava pra todo canto e não sabia para onde ir. A minha prima tinha me dado coordenadas de procurar as companhias aéreas em qualquer momento que estivesse perdido no aeroporto. O que me ajudou também, foi que eu tinha um amigo que a gente fez amizade através das redes sociais, ele vive em São Paulo. Antes de vir, me falou que iria lá no aeroporto me auxiliar a vir para cá. Logo que a gente fez escala em São Paulo ele me ligou. Daí ficou tudo mais fácil, almoçamos juntos e depois ele me acompanhou para o avião com o destino à Porto Alegre. Ao desembarcar, encontrei a minha tia. Então acho que foi um bocadinho mais fácil pra mim. Se tivesse vindo direto para Porto Alegre, ou parado no Rio de Janeiro, não sei o que iria fazer”.

Dependendo do mapa idealizado para chegada, os estudantes, de caso em caso, vão se perdendo em cidades, hotéis, pensionatos, igrejas, lares, etc., até encontrar seus destinos finais.

Sem ninguém para recebê-los no aeroporto, a entrada no Brasil acaba sendo difícil para os que não possuem redes de amizade, ou contatos previamente estabelecidos, seja por meio de amigos ou parentes.

Chinua

“Em relação ao nosso programa, quando eu cheguei, o que me surpreendeu foi a recepção. Como tinha falado na embaixada, quando a gente entregou documentos para inscrição, a gente não tinha todas as informações de como era. Por exemplo, de saber se tinha ou não uma estrutura da universidade, ou pessoas que vão nos receber no aeroporto e tudo. Eu, por exemplo, não falava português. Falava só francês. Quando cheguei no aeroporto, não tinham muitas pessoas que falavam francês, só português. Nesse sentido, foi difícil para mim. Primeiro, fiz escala em São Paulo, e depois tinha que chegar aqui no Sul. Ao chegar, fui recebido no aeroporto por um amigo africano. Foi ele que me elevou para tratar dos documentos junto a polícia federal, receita e tal. Não existe uma estrutura de acolhimento na chegada, para tratar dos

documentos, adaptar e tal. Ou mesmo para nos ajudar a procurar um lugar para morar, já que a gente não conhece nada daqui. Isso é ruim. Imagina, a gente chega sem conhecer nada, e saímos a procura de lugar para morar. Isso é um pouco complicado”.

Valentín

“Eu vim naturalmente, como todo o mundo. Num país desconhecido, com intenção de aprender o idioma, saber se comunicar e tentar seguir em frente. Quando cheguei não tinha ninguém no aeroporto para me receber. Esta cooperação diplomática (educacional) entre o Brasil e o meu país foi recém criada. Não tinha muitos conterrâneos meus aqui. Fomos a segunda ou terceira turma a vir pra cá. Durante a chegada, a gente foi se virando. Não tivemos a oportunidade de ser recebido no aeroporto por alguém conhecido ou da universidade”.

Achille

“A minha chegada ao Brasil foi uma experiência legal. Digo, tão legal, porque a gente queria vir para cá, para começar essa aventura. Mas, infelizmente, a gente percebeu que o Brasil não estava tão preparado para receber os estrangeiros. Não tinha nenhuma delegação para receber a gente no aeroporto. No início parecia um programa bem organizado, devido a documentação exigida no ato da candidatura. Mas quando a gente chegou aqui, não tinha nenhuma estrutura para acolher as pessoas”.

Hoje, a sociedade vive em um novo mundo, o virtual, facilitado pelas tecnologias digitais. A nova era da conexão facilitou a comunicação entre os agentes sociais.

No caso do PEC-G, os estudantes entrevistados apontaram falhas de comunicação entre eles e as IES destinadas para cursarem graduação antes das suas vindas ao Brasil. Alguns mencionaram que antes da vinda, tentaram contatar as universidades de modo a ter uma possível orientação, só que não tiveram sucesso. O que pode ser visto a partir do relato abaixo:

Elísio

“No meu país, foi nos repassado antes da vinda informações e contatos das universidades onde iríamos estudar. Então, antes de vir, tentei contatar o responsável do Convênio da minha universidade. Primeiro mandei e-mail, perguntando como iria ser a nossa chegada e tal, mas não tive resposta. Depois, eu e o meu colega que viemos juntos ligamos pelo telefone que é muito caro. Quando ligamos, alguém daqui atendeu, mas só dizia: Oi, Oi. Não sabíamos falar português. Eu sabia falar Francês e Inglês, mas a pessoa só respondia Oi, Oi... Após tentativa por email e telefone, fomos ver no facebook se tinham outros estudantes do nosso país que estavam estudando aqui. Descobrimos alguns meninos e pedimos para eles verem a nossa questão da chegada. Eles procuraram casa pra gente e nos pediram dinheiro, porque o dono do lugar estava pedindo dinheiro de caução, sei lá. Só que nem sabíamos a data da vinda para Brasil. Imagina, tínhamos que mandar dinheiro antes. Bom, eu queria mandar algo, para garantir o lugar de ficar e tal. Só que os outros colegas falaram: Olha, primeiro, a gente não conhece esses caras. Só os conhecemos pelo facebook. E se depois de enviarmos o dinheiro eles sumirem? Segundo, nem todo mundo tinha comprado a passagem aérea. Daí pensamos e decidimos não enviar dinheiro. Mas foi complicado. No final, a gente viajou. E quando chegamos no aeroporto não tinha ninguém para nos receber, nem os meninos, porque não tínhamos o contato deles. Foi bem difícil mesmo...”

Alguns chegaram a fazer comparação das suas chegadas com os demais colegas estrangeiros, principalmente dos europeus, norte-americanos e asiáticos. Conforme os entrevistados, estes são até mesmo acompanhados pelas universidades para a Polícia Federal, a fim de tratarem dos documentos para o registro do estrangeiro.

Durante determinados momentos das falas, percebemos que existe uma falta de interesse, ou boa política de recepção por parte das universidades que acolhem estes jovens, logo da chegada ao Brasil.

O protocolo que rege o PEC-G, apesar de deixar por conta própria a chegada e a localização destes alunos às suas respectivas cidades e universidades, não proíbe as IES

participantes de lhes darem um tratamento mais humanizado e acolhedor, uma vez que eles serão seus alunos por quatro (4) ou cinco (5) anos.

O estudante que chega ao Brasil não recebe as primeiras boas vindas por parte das IES acolhedoras. Pelo contrário, ele mesmo procura a universidade e a cumprimenta com uma carta de apresentação comprovando que faz parte do convênio. Vale a pena mencionar que, até ele fazer todo o percurso de localização, as trilhas para a chegada podem ser longas e dolorosas.

Salienta Dos Anjos (2014), que os estudantes africanos, ao chegarem, são largados a própria sorte, precisam sozinhos procurar se inserir e criar uma sensação de pertencimento ao local para poderem estudar.

A fala a seguir clarifica esta situação:

Achille

“Quando um cara chega ao Brasil, percebe que está sozinho no mundo. Se não tiveres algum conhecido para ti receber na chegada, vais ficar sozinho no aeroporto. Porque ainda não sabes onde vai morar. Algumas pessoas tiveram que pagar hotel. Outras, no entanto, nem tiveram pessoas ou lugares para passar a primeira noite. O sistema (programa) apresenta muitas falhas no acolhimento dos alunos que chegam”.

Assim sendo, os estudantes lançam um grito de socorro, de modo a tentar evitar estas pequenas falhas.

Elísio

“Deveria existir uma política de orientação ao aluno PEC-G. A gente é estrangeiro, não sabe muita coisa do país de destino. Precisamos pelo menos de uma pessoa para nos acolher no aeroporto, mesmo que fosse só para os primeiros dias, nos orientando, tem que ir nesse lugar, e tal, fazer assim, acho que ajudaria bastante”.

Nadine

“Acho que deveria ter gente no aeroporto para nos receber. Por exemplo, a minha universidade não tem casa de estudante. Mas que pelo menos existisse alguém para nos receber no aeroporto, indicar um lugar para morar e tal. Imagina se a pessoa não tiver nenhum conhecido aqui, fica complicado! Também deveriam trabalhar melhor com as embaixadas

brasileiras nos países, de modo a ter mais comunicação na nossa chegada”.

Essas narrativas revelam que as universidades, que recebem estes jovens, precisariam fortalecer os mecanismos de inserção e permanência no mundo acadêmico, proporcionando-lhes todo um instrumento de acolhimento, de modo que possam se sentir sujeitos ativos e participantes da comunidade inserida. Trata-se de reconstruir o verdadeiro sentido da universidade, como sendo um lugar de encontro de diversidades, culturas, e de enriquecimento das pessoas que se inserem no processo e que, por esse encontro de culturas, acaba enriquecendo a si mesmo e a todo o ambiente de contato com a universidade, gerando novos conhecimentos (DOS ANJOS, 2014).

Quando analisamos as condições econômicas para permanência destes jovens no Brasil, constatamos que, durante a chegada do estudante, ela contribui para a sua permanência logo da chegada. A maior parte afirma ter recebido apoio financeiro por parte da família, na chegada. Só que ela acaba ajudando, na maior parte dos casos, somente no momento da chegada.

9.4. As condições para permanência dos estudantes africanos do PEC-G

Nesta parte, procuramos analisar as condições de permanência dos jovens entrevistados, tendo em conta a necessidade da fonte financeira para a sua manutenção econômica no Brasil.

Os resultados obtidos mostram que no início da chegada ao Brasil, a família acaba sendo a maior fonte de manutenção econômica do estudante, porém após certo período essa realidade vai se alterando. Por outro lado, o dinheiro enviado pela família nem sempre corresponde ao valor exigido pelo programa, 400 dólares americanos por mês. Para os pesquisados, esse valor não só é muito alto, como também é difícil de ser cumprido pelo declarante, devido à realidade econômica dos países de onde vieram, e também pelos imprevistos que podem vir a acontecer durante o tempo de estadia do estudante no Brasil.

Ao serem questionados, muitos afirmam ter recebido ajuda da família logo na chegada ao Brasil, porém a frequência do recebimento dessa ajuda foi se alterando. Essa situação pode ser verificada conforme as falas abaixo:

Paulin

“Cara não sei como dizer, mas no ano passado só recebi três (3) vezes ajuda por parte da minha família e acabou. Quanto ao valor declarado no TRF, não corresponde ao que minha família me manda. No meu país, o salário mínimo é 50 dólares e a minha mãe agora não trabalha, o meu pai é falecido. Tudo isso contribui para eu não receber, o que é esperado pelo programa.”

Elísio

“Aqui no Brasil, o meu pai é que me sustentava no início. Quando podia, ele me mandava alguma coisa. Mas nem sempre, devido a questões de greve e atraso salarial. O valor que ele enviava era pouco. Deveria mandar 400 dólares, quase 800 reais. Mas mandava em torno de 250 a 300 reais. 400 dólares (800 reais) é um valor muito alto. Não é qualquer pessoa que ganha isso no meu país. Só para teres ideia, aqui no Brasil com dois reais a pessoa não consegue fazer nada, a não ser comprar uma garrafa de água. Só que no meu país, com dois reais uma família humilde do interior faz uma janta”.

Abdulai

“Quando eu estava preenchendo os documentos para vir para cá (Brasil), um dos membros da minha família assinou o TRF responsabilizando-se em me manter aqui. Só que a informação que nos foi passada lá é que seria só por um ano, porque iríamos ganhar bolsa logo no segundo ano do curso. Só que não foi isso que aconteceu. No início da chegada, o meu irmão é que me ajudava, depois os meus pais começaram a me ajudar. Faz dois anos que estou aqui, durante todo esse tempo, não ganhei bolsa. Para me manter, tenho que administrar muito bem o pouco recurso que a minha família me ajuda. Muitas vezes, o valor que a família assina no momento da inscrição, não corresponde ao que recebemos. A família até consegue cumprir com a promessa durante o primeiro ano, mas depois, a gente sabe que 100% do que é que é planejado não acontece. Pode acontecer imprevistos, tipo: de alguém ficar doente sofrer acidente, ser demitido de emprego, ou se aposentar. Tudo isso pode acabar acontecendo e mudar a história”.

Valentin

“Aqui no Brasil o meu responsável financeiro é o meu próprio pai. Ele me ajuda mensalmente, só que às vezes não recebo o mesmo valor estipulado no TRF, até porque o valor monetário no Brasil não é igual ao meu país. Pode vir mais, assim como também pode vir menos”.

Ngozi

“O responsável pela minha manutenção financeira aqui no Brasil é o meu pai. Ele não manda dinheiro com muita frequência. Às vezes manda no início do mês, na metade ou no final mesmo, depende de tempo que ele conseguir para me mandar. Também não corresponde ao que é exigido no TRF”.

Tendo em conta essa realidade, percebemos que em muitos casos as bolsas de auxílio financeiro disponibilizadas pelo MEC e MRE acabam sendo recursos fundamentais para a permanência dos jovens nas universidades.

Cheik

“Aqui no Brasil eu me sustento com ajuda dos meus pais, e também com a bolsa de auxílio financeiro disponibilizada pelo Governo Brasileiro. É difícil os meus pais me enviarem alguma coisa devido à questão social e política que o meu país está enfrentando no momento. Me auxiliam de vez em quando. O que mais me ajuda, mesmo, é a bolsa que ganho do governo brasileiro”.

Também as bolsas destinadas pelo governo brasileiro às moradias ou repúblicas estudantis acabam sendo uma alternativa para aqueles com poucos recursos econômicos, a fim de que possam suprir as demandas econômicas e dedicar mais tempo aos estudos.

Abdulai

“O custo de vida aqui no Brasil não é para brincar. A gente tem que gastar quase que trezentas vezes (300X) o valor que a gente gastava no nosso país. Na época que eu cheguei, tinha alugado uma casa em Viamão. Pagava em torno de 350 reais por mês. Fiquei lá durante um ano. Não podendo assumir esse custo, tive que sair de lá e buscar uma casa de estudante para

poder pagar menos. Foi ali que um amigo me indicou essa casa onde estou morando (JUC-7). A primeira vez que concorri a essa vaga, eu não consegui. Só na segunda vez que consegui passar na seleção. Faz quase seis (6) ou oito (8) meses que estou morando aqui. Eu diria que essa casa está me proporcionando muito mais do que eu esperava. Eu estou pagando menos e estou conseguindo me alimentar bem, que é uma necessidade básica. E também estou me dedicando mais nos estudos”.

Quando analisamos a estrutura familiar dos jovens entrevistados, constatamos a predominância de certo tipo de capital social e econômico destes. Por outro lado, os dados revelam que as classes sociais mudam conforme o custo de vida e a realidade do país que os acolheu.

Os estudantes com uma estrutura média e confortável nos seus países, considerados como pequenas elites locais, quando chegam ao Brasil mudam de situação social.

Apesar de ser entendida como universal, as profissões dos pais ou dos encarregados da educação dos jovens nem sempre possuem a mesma remuneração salarial quando em comparação com o país acolhedor. Por exemplo, o salário que um docente universitário brasileiro ganha não pode ser comparado com o salário de um professor universitário africano. Esta mesma realidade é verificada nas demais profissões e setores da sociedade africana.

A maior parte dos países do continente africano vive sob a ótica da desvalorização profissional. A falta de estrutura e de valorização profissional obriga muitos profissionais a saírem dos seus países de origem em busca de melhores condições salariais. Esta situação se dá principalmente no campo do ensino superior.

Alguns, no entanto, em vez de sair do continente, ingressam no setor privado, principalmente nos organismos internacionais como a PNUD, UNICEF, UNESCO, em Programas das Nações Unidas ou Organizações Não Governamentais (ONGs).

Os jovens, cujos pais possuem profissões consideradas de elite em seus países natais, quando chegam ao Brasil se deparam com a realidade da não equivalência profissional. Na maior parte dos casos, são realocados no mesmo espaço social com outros brasileiros pertencentes a estas profissões. Alguns, no entanto, embora oriundos destes espaços considerados elitizados, acabam enfrentando dificuldades em termos de

adaptação ao meio no qual são posicionados, tendo em conta o custo de vida no novo espaço em que se inserem.

Para poderem sair desta armadilha, eles precisam justificar e comprovar que os capitais (sociais e econômicas) adquiridos, não passam de um simples capital simbolicamente herdado.

A partir da fala do estudante abaixo, podemos ver como esta situação se manifesta:

WOLE

“Atualmente estou morando na casa dos estudantes. Quando tentei pela primeira vez, não consegui. Como a minha mãe é médica, falaram que ela tinha dinheiro suficiente para me sustentar. Só que as realidades são bem diferentes. Aqui no Brasil a vida é muito, muito cara. O dinheiro que ela me mandava era muito dinheiro lá no meu país. Lá, daria para sustentar uma família de quatro pessoas, mas aqui, era quase nada. Antes dela se aposentar, ela me mandava quase metade do seu salário. É muito dinheiro lá no meu país, mas mesmo assim eu não conseguia me sustentar aqui. Quando ela se aposentou, passou a não ganhar mais como ganhava antes. Daí, ela começou a ganhar acho que 3 vezes menos o que ela ganhava. Procurei a casa dos estudantes, através do pessoal da comissão de seleção e falei que a minha mãe é médica mas já se aposentou. Mas mesmo assim disseram: não, a tua mãe é médica, ela tem dinheiro para ti sustentar. Algo que não correspondia com a minha realidade. Como ela se aposentou, ficou difícil para ela lá. E ela não me mandava mais dinheiro. Decidi, então, parar de estudar e fui trabalhar clandestinamente, já que somos proibidos de trabalhar. Trabalhei muito, quando consegui juntar um pouco do dinheiro, retornei para faculdade e retomei os estudos. Ainda bem que foi no meu primeiro semestre, logo quando cheguei, que isso aconteceu. Se tivesse acontecido no meu segundo, terceiro ano do curso, acho que não iria continuar. Iria perder a minha vaga na faculdade. Graças a Deus quando voltei, no segundo processo seletivo, o pessoal soube da minha história e consegui entrar na casa”.

Alguns, no entanto, apontam que receberam também apoio de outros colegas do convênio nos momentos difíceis. Situação, esta, que demonstra a existência de laços de solidariedade, como alternativa para os estudantes ampararem-se uns aos outros nos momentos complicados do tempo de estudo no Brasil.

CHINUA

“Aqui no Brasil não existe pessoa responsável pela minha manutenção. No início, eu recebia, a cada mês, para poder pagar o aluguel, mas quando comecei a ganhar a bolsa, decidi não pedir mais, porque sei como é difícil conseguir dinheiro lá. Às vezes peço, só quando tenho uma necessidade de extrema urgência, daí, grito, chorando, dizendo: ah, tenho que fazer isso, e aquilo, daí me mandam. Também, a gente se ajuda entre nós os africanos. No momento da inscrição para o programa, se exige a obrigatoriedade da família enviar pelo menos 400 USD, o que equivale a 800 reais³¹. Receber essa quantia por parte da família é um grande problema. Mesmo no meu país não é todo mundo que ganha esse valor. Primeiro, esse valor é muito alto lá. Por exemplo, lá, a gente usa Franco CFA. Com 200 reais, por exemplo, podes fazer muitas coisas, mas aqui, o dinheiro é bem mais pesado do que lá. Tipo, quando a minha família me manda alguma coisa, não chega o que é pedido. Na cabeça deles (familiares) o que estão enviando é muito, mas aqui é pouco. É bem complicado mesmo”.

Tendo em conta os relatos analisados, podemos afirmar que, na maior parte dos casos, as famílias dos estudantes não conseguem arcar com as despesas deles durante os estudos, apesar de todos terem comprovado possuir meios para se manter durante a estadia no Brasil, através da assinatura do Termo de Responsabilidade Financeira, considerado elemento muito influente na seleção do candidato. Todos acabam comprovando sua situação econômica (simbolicamente, ou não), de modo a poderem competir para a mobilidade.

Amadou

“Acho que a gente acaba declarando aquele valor como um jeito mais fácil de poder sair do país para ter oportunidade de estudar no estrangeiro”.

³¹ Calculo feito pelo próprio entrevistado, cotando com a antiga cotação do dólar.

No entanto, as condições para a permanência dos estudantes, na maior parte dos casos, são garantidas pelas bolsas PROMISAES, MRE e Mérito. Quanto às universidades de origem destes jovens (UFRGS e PUCRS), constatamos uma construção de projetos de políticas de assistência estudantil por parte delas, de modo a se integrem mais no campo acadêmico.

Conforme o relato dos alunos, não existe por parte das suas universidades um benefício de assistência estudantil destinados a eles, em que possam se candidatar. Elas apenas concedem, dependendo do caso, auxílios como alimentação ou ligação telefônica de cinco (5) minutos mensais para a família.

Abdulai

“Por parte da minha universidade de origem, recebo auxílio alimentação. Também a universidade me concede uma ligação mensal de 5 minutos para a família. Embora seja uma ajuda, eu acho muito ruim, porque mal a gente começa a falar, já era a ligação. No meu ponto de vista, acho até melhor não dar”.

Como conclusão, podemos afirmar que, a falta de estruturas, como, por exemplo, as moradias estudantis, dificultam muito a permanência destes jovens. Percebemos também que poucos países oferecem aos seus estudantes bolsas de auxílio financeiro para que possam cobrir as suas despesas no Brasil. Não existe nenhuma norma no protocolo do PEC-G atribuindo a responsabilidade aos países signatários do mesmo, de modo a ampararem ou acompanharem os seus estudantes intercambistas.

A vontade de ajudar os cidadãos participantes no programa parte do interesse particular do Estado signatário, tendo em conta a futura contribuição que estes jovens poderão dar aos seus países de origem, após formatura. Essa situação faz com que a possibilidade de que o aluno, após se formar, volte para casa seja incerta, mesmo havendo obrigatoriedade de retorno, tendo em conta o "abandono" por parte dos seus Governos. São poucos os países que acompanham a trajetória dos seus jovens.

A responsabilidade da manutenção dos estudantes no programa recai sobre a família, e, na maior parte dos casos, auxiliados pelas bolsas de auxílio financeiro disponibilizadas pelo governo brasileiro.

Capítulo 10. A EXPERIÊNCIA DE SER ESTUDANTE AFRICANO NO PEC-G

Neste capítulo, procuramos trazer as narrativas dos entrevistados de modo a compreender, as suas experiências vividas no Brasil, concretamente no estado Rio Grande do Sul e nas universidades onde estudam (UFRGS e PUCRS). Tentamos não só mostrar as dificuldades encontradas por eles, mas também o processo de integração social no meio acadêmico.

Em muitas situações, a experiência de ser estudante PEC-G começa com a adaptação ao clima, principalmente ao inverno gaúcho. Dependendo da época da chegada, este é uma das dificuldades encontradas logo após o acolhimento. Esta situação pode ser verificada na fala do estudante Cheik:

“Uma das grandes dificuldades que eu encontrei logo que cheguei aqui foi o clima, porque cheguei no período do inverno. Nunca tinha passado frio no meu país. Também foi difícil localizar os lugares e a fazer documentação, Polícia Federal e tal. Só consegui graças aos outros conterrâneos que já estavam aqui”.

Outros contam que a maior dificuldade residiu em adaptar-se à cultura e ao idioma que, em alguns casos, era totalmente diferente do idioma dos países de origem.

Sendo a aprovação nas disciplinas cursadas um dos requisitos para a continuação no programa, os estudantes sentem-se constantemente pressionados a não reprovar, para que não percam a oportunidade de estudar no Brasil. Para aqueles, oriundos de países não lusófonos, a primeira preocupação, antes mesmo de iniciar o curso, é aprender português. Estes alunos, ao ingressarem no programa, fazem o Curso de Português Para Estrangeiros (PPE), com a obrigatoriedade de passar no exame do Celpe-Bras³², realizado no final do curso de língua.

³² Outorgado pelo MEC, o Celpe-Bras é o único certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente. É conferido em quatro níveis: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior.

Amadou

“Quando cheguei aqui, as duas primeiras semanas foram estranhas, comparando com à cultura do meu país. Mas com o tempo acabei me costumando”.

Nadine

“As dificuldades são enormes, mas acho que acaba sendo mais difícil para aqueles que não têm o português como língua oficial nos seus países. Acho que para nós, que já falamos português, as dificuldades acabam sendo menos”.

Wole

“O primeiro ano foi muito difícil, já que a cultura é diferente. Foi muito difícil a integração e a adaptação. Quase ia desistir. Aqui a cultura é diferente, as coisas são bem diferentes. Embora eu não tenha muitos amigos, estou conseguindo um pouco me integrar. Quando cheguei não falava português. Tive que aprender a língua portuguesa. Com aquela pressão do Celpe-Bras, se tu não passasse na prova, teria que voltar para o teu país. É muito difícil. É um stress mesmo. Cada vez que pensava na possibilidade de reprovação no Celpe-Bras eu me estressava muito”.

Valentin

“Se eu falar agora sobre as dificuldades que encontrei aqui, acho que resultaria numa enciclopédia. Eu não sou lusófono, sou nativo de francês. Então, a primeira dificuldade foi com a comunicação, logo no início, mas depois a gente começou a fazer o curso de português para estrangeiros. Com o passar do tempo fomos pegando o jeito, a comunicação, a leitura e a escrita foram ficando mais fáceis. Acho que não encontrei facilidade aqui, tudo que eu conquistei foi na base do esforço”.

Alguns, no entanto, apontam que as dificuldades encontradas foram mais na busca pela moradia, devido à documentação solicitada pelas imobiliárias, também a saudade da família e dos amigos deixados. No que diz respeito à moradia, na maior parte dos casos, estes jovens tendem a procurar lugares com pouca burocracia, negociando o aluguel direto com os proprietários das casas, de modo a facilitar o acesso.

Carlos

“Aqui para morar é difícil. Quando você quer casa para alugar, precisa de fiador. Tens que ter um monte de coisa. Então você acaba não conseguindo, pelo fato de ser estudante estrangeiro. Então você não tem acesso a muitas coisas. Longe da família. Isso acaba sendo complicado. Assim você não consegue ir mais longe. A partir daí, poderia dizer que a moradia e o clima foram as dificuldades mais encontradas”.

Assim como o clima, a cultura e o idioma, situações de preconceito foram também elementos abordados por estes jovens nas entrevistas. Os estudantes relataram que, logo após a chegada, se depararam com fenômenos e circunstâncias em que a tonalidade da cor de suas peles falava mais alto que qualquer outra coisa.

O Brasil conhecido como um país miscigenado, antes da vinda, revela uma nova realidade para estes jovens, uma realidade em que a cor da pele vira um condicionante de status social. Para muitos, a realidade vivenciada é nova, nunca em seus países viveram situações de racismo. Ao chegarem, encontram este elemento em vários momentos e lugares das suas vidas.

O relato abaixo mostra a forma como estes jovens enfrentam o fenômeno do preconceito e do racismo durante a sua experiência acadêmica.

Paulin

“(suspiro), bah, quando eu cheguei aqui, tudo tava legal nos dois primeiros meses, porque eu tinha dinheiro. Na verdade, o meu pai é que me sustentava, mas depois ele veio a falecer. E a minha mãe não trabalha. Ela não me ajuda muito. Quando cheguei, tinha mais ou menos 600 dólares (1200 reais), algo assim, que minha mãe me deu. Ela fez de tudo para me conseguir isso. Também recebi ajuda dos outros africanos e meus conterrâneos. Eles me ajudaram a procurar uma casa na cidade baixa, só que ali tudo é caro, a vida ali tá bem cara. Pagava mais ou menos 550 reais por mês de aluguel. Fiz só 2 meses e terminou todo o dinheiro que eu tinha. Tudo mudou. Comecei a procurar um outro lugar pra ficar. Na época não podia ficar na casa dos estudantes (aqui na CEFAV), porque estava cursando língua portuguesa. Nem a universidade me ajudou nesse momento. Na verdade, quando a gente estava se candidatando na embaixada brasileira, nos falaram que iria

ter alguém da faculdade no aeroporto para nos receber na chegada. Mas quando chegamos não vimos nada disso. Até falei acerca desse assunto com o meu responsável do programa da faculdade, quando cheguei. Ele me falou: ah, não tem nenhuma instituição aqui que faz isso. Então procurei lugar para ficar. Nem sei como consegui, acho que só Deus é que me ajudou. Cheguei de procurar casa num bairro, daí bati na porta de uma casa, porque tinha visto placa avisando: aluga-se! Eu estava com o meu outro contêiner. Saiu um cara (dono da casa onde bateram), ele perguntou: o que é que vocês querem? Agente falou: ah, queremos um aluguel bem baratinho. Ele nos respondeu: ta deixa vou ver algo no quarto, volto já. Ele entrou e saiu com uma arma, apontando para nós. Falou que éramos ladrões. A gente acabou falando muitas coisas explicando e mostrando que éramos estudantes estrangeiros, que apenas estávamos procurando lugar para morar. Daí nos disse: desculpa é que vocês negros a maioria são ladrões, algo assim tudo isso... (silêncio). Discriminação né, preconceito tudo isso".

Apesar das dificuldades e dos preconceitos sofridos, os jovens também falaram sobre as suas redes de amizade, e sobre a ajuda que receberam dos demais colegas da faculdade.

As festas das independências, comemorações de aniversários, até um simples jogo de futebol, são momentos em que procuram passar uns aos outros o calor da solidariedade e da fraternidade de modo a abstrair os problemas vividos.

Alguns, no entanto, apontam que tiveram sorte em participar de grupos de amizades legais com colegas brasileiros, outros, no entanto, alegam que a integração foi um pouco difícil.

Abdulai

"Quando entrei na faculdade fiz um monte de amizade. Eu e os meus colegas da faculdade, a gente se respeita. A gente vai conversando. Como a tradição daqui é o churrasco, a gente sempre acaba marcando um churrasco na casa de alguém, daí, sempre tem alguém que convida outro amigo. Com isso a rede de relacionamento se amplia. Quando paramos para ver, a gente vê que fez muitos amigos. Tirando essa parte boa, existem também as pessoas que não gostam dos negros. Isso

sempre tem. Não podemos fugir dessas pessoas, precisamos conversar com elas, e mudar a ideia que eles tem em relação à África, ao negro e ao povo africano. As pessoas nem sabem da história, não sabem da verdade, em vez de perguntarem, ficam criando preconceitos. Tirando essa parte negativa, posso dizer que a minha rede de amizade está melhor que a minha situação financeira".

Chinua

"Quando entrei na faculdade, era outro mundo. Não tinham pessoas pretas. Pensei logo: ah, este vai ser de novo um desafio. Não tinha contatos com pessoas da faculdade. Ia só para aula. Tinha mais contato com os professores. Depois, com o tempo, é que comecei a me acostumar com as pessoas, ter alguns amigos da faculdade. Mas mesmo assim, não tenho muito contatos. Desde que estou na universidade não houve nenhum tipo de discriminação. Na verdade não houve nenhum tipo de recepção quando entrei no meu curso. Não existe uma estrutura de integração. O meu cotidiano é só ir para aula e voltar. Esta que é a minha rotina aqui".

Amadou

"A minha rede de amizade é bem amigável. Sou uma pessoa que gosta de fazer novas amizades, se relacionar com as pessoas".

Nadine

"O povo brasileiro é um povo simpático, mas também fechado. Então não quero me infiltrar nos grupos de amizade, também sou um pouco tímida, e isso não ajuda muito".

Cheik

"Quanto as facilidades encontradas, foram as redes de amizades com alguns amigos de faculdade. Logo que eu cheguei, alguns me convidaram para as suas casas. Também tive apoio da Igreja Pompeia, que trabalha com os imigrantes, possibilitando uma maior integração entre nós, os estrangeiros. Isso me ajudou muito".

Wole

"Não sei se mereço dizer que fui recebido no meu curso. Fizeram trote com os alunos brasileiros, mas comigo não. Por isso, não posso dizer que fui bem recebido no meu curso. Os meus colegas brasileiros tiveram sorte de terem veteranos, mas eu não".

Por outro lado, a curiosidade sobre o lugar de onde vieram estes estudantes, da cultura e do espaço social deixado no país de origem, atrai outros colegas nativos da universidade. O tom do sotaque e as primeiras vestimentas coloridas impressionam e motivam um questionamento sobre a originalidade do novo colega.

Valentin

" Quando eu entrei na universidade, não tive uma recepção por parte da universidade. Quanto a mesma por parte dos meus colegas da faculdade foi indo com o tempo, através dos trabalhos de grupo e tal. Ingressei normalmente, e ninguém sabia de onde eu vinha. Como aqui existem pessoas curiosas, quando você fala, percebem pelo teu sotaque, aí já querem saber de onde você veio, e tudo. A gente foi conversando. Acho que foi mais um ato de curiosidade do que de recepção em si. Foi isso que aconteceu".

Achille

" Não houve uma recepção por parte da Universidade quando entrei. O primeiro dia de aula foi uma recepção normal. O professor entrou e falou para todo mundo se apresentar, e naquele dia eu fui muito bem recebido pelos colegas, todo mundo veio me perguntar de onde que eu era, e que língua eu falava. Então eu fui bem recebido. Mas foi só naquele dia".

Ngozi

" A minha recepção por parte da universidade foi boa. Acho que tive sorte de encontrar boas pessoas. Quando eu cheguei todo o mundo queria conversar comigo, não sei se é porque sou africana, e queriam saber um pouco do continente, mas foi boa. Gostei. Também por parte dos meus colegas brasileiros a recepção foi legal, no primeiro dia eu já tinha duas amigas (risos)..depois a minha rede de amizade começou a crescer. quanto ao meu relacionamento aqui na faculdade é bom".

Contam outros estudantes que, em algumas situações, pelo fato de não terem prestado vestibular para ingressar na faculdade, precisaram demonstrar as suas capacidades intelectuais perante aos demais colegas da universidade.

Achille

"Após ser recebido no início do curso pelos meus colegas, acabei me afastando deles depois, porque parecia que eles estavam testando a minha inteligência, se eu merecia aquela vaga. Então, durante aquele tempo acabei me afastando, e estudando por mim mesmo, para conseguir notas boas para provar que eu não preciso só fazer vestibular para estar ali. Que eu já estava matriculado na Universidade no meu país e que, portanto, sou igual a eles. Passei um (1) ou dois (2) anos sem amigos. Na real, recebi ajuda de duas amigas durante esses tempos. Quanto ao resto da turma, sinceramente não falava com ninguém. Mas como o meu curso exigia bastante trabalho de campo, me possibilitou a fazer outras amizades. Fui conhecendo mais pessoas. Durante as atividades, tentei pegar grupos diferentes de modo a ter outros amigos. Entrei num projeto de pesquisa, que me ajudou bastante. Agora tenho um bom relacionamento com os demais colegas".

Com pronúncias carregadas e arrastadas, novos sotaques e palavras vão surgindo e se tornando comum nas falas destes jovens. As palavras como galera, guri, guria, falou, bah, etc., mostram o mergulho cultural que estes alunos fazem na sociedade que lhes acolheu. De roupas coloridas, vão marcando os seus hábitos culturais nos campus das universidades. São novos tempos, nova vida, novas vivências.

O conflito entre a herança cultural e os ensinamentos transmitidos em casa, e a realidade no Brasil podem gerar um grande choque cultural. Dependendo da origem familiar (conservadora ou não), estes jovens, ao ingressarem nas universidades, são convidados para festas, churrascos, fumos, e jogos de futebol, o que aumenta suas possibilidades de integração. Dependendo da vontade e do aproveitamento no que lhes é oferecido, o estudante pode aceitar ou não os convites que lhes foram feitos.

Amadou

"No início, eu tinha muitas dificuldades porque não convivía com os demais colegas brasileiros. Quando eu troquei de curso, conheci uma menina que agora considero uma irmã.

Ela fez eu me integrar no meio da galera do meu curso. Participando sempre das atividades e festas. Isso me ajudou muito”.

Compreendemos, então, que cada estudante vive a sua própria experiência universitária.

Carlos

“Eu acho que a recepção foi boa por parte da minha universidade. Acho que a minha universidade tem um lado social bem mais desenvolvido. Não sei das outras universidades, mas acho que o pessoal da minha foi muito acolhedor. Deram-me apoio e orientações. Temos um acompanhamento semestral no qual somos amparados quando necessitamos. O meu ingresso na faculdade foi uma das coisas tranquilas que encontrei aqui”.

Abdulai

“Quando eu cheguei, tive recepção fria por parte da universidade que me acolheu para fazer o curso de português para o estrangeiro. Mas quando entrei na minha própria universidade, logo que me apresentei como sendo estudante estrangeiro e que iria fazer a minha graduação lá, rapidamente, fui recepcionado, numa sala. Fui entrevistado, acompanhado de uma psicóloga que se dispôs a me ajudar, em qualquer coisa. E já me passaram todas as informações referentes às ajudas que a universidade poderia me conceder”.

Dependendo das circunstâncias, as dificuldades podem ser tanto enriquecedoras, como podem ser um trauma.

Carlos

“A chegada foi relativamente mais complicada, porque tinha que se adaptar à cultura, língua, etc. Mas com o tempo, a gente conseguiu superar estas dificuldades. Tentamos cada vez mais se enraizar na cultura brasileira para não ficar com saudade dos familiares, porque foi um desafio vir estudar aqui. Então, graças a Deus a gente conseguiu superar essas dificuldades. Mesmo sendo complicado, o clima, a alimentação e tudo, a gente conseguiu. São continentes diferentes, não é o mesmo continente. Em primeiro lugar, você tem que sair do

lugar que você estava. Onde tinha montes de coisas que você fazia de outra forma, sem ter noção de outro lado do mundo, e daí você chega, você tem uma outra noção. É verdade que você tem um choque, porque tem bastante coisas que você não fazia, no seu país, mas com o tempo você consegue aceitar e fazer uma diferença. Tentamos manter o que é bom no nosso país, com o que é bom aqui. Também pegar o que é ruim, tanto daqui, como de lá, e deixar de lado para poder ser uma pessoa mais realizada. Foi mais ou menos isso. A trajetória não foi fácil, mas a gente conseguiu. Hoje é motivo de alegria saber que a gente conseguiu não só superar tudo, mas também crescer moralmente e culturalmente".

Ao falarem das suas experiências vividas como estudantes africanos e estrangeiros, muitos relataram casos de preconceito e discriminação sofridos tanto no ambiente acadêmico, como para além dos muros das universidades. Para a maioria, pensar como é ser um estudante estrangeiro e africano no Brasil significa lembrar de situações de preconceitos e racismos vividos. Essas questões nos foram relatadas ao longo das falas:

Chinua

“Ser estrangeiro e africano no Brasil é muito complicado. Para mim, o preconceito é o maior problema. Discriminação até dentro da instituição. Não é fácil para nenhum africano que está aqui. Tenho certeza que nenhum africano vai dizer que é fácil. Tens que ser forte, psicologicamente. Imagina, tens que estudar para ficar nas normas do programa e além disso tens que desafiar o preconceito vivido todos os dias. Mesmo na instituição, na organização da faculdade e da universidade, existe preconceito com nós, africanos. A África é vista como um lugar ruim. Quando estava no meu país, não sabia que a imagem da África e dos africanos era ruim no exterior. O meu pai sempre falava: tu não sabe nada o que é estudar no exterior, o que é ficar no exterior. Na época, não dava bola, porque só queria viajar, estudar e tal. Faz parte da vida. Tens que desafiar tudo isso. Sobretudo aqui no Brasil não é fácil. Tens que ser forte mesmo”.

Wole

“(risos) É muito difícil ser estudante estrangeiro e africano no Brasil. Aqui o preconceito é forte. Primeiro existe preconceito contra os negros, segundo contra os africanos. Sendo negro e africano é muito mais difícil pra mim”.

Achille

“Não é fácil ser estudante estrangeiro e africano no Brasil. Tenho amigos no Nordeste e acho que lá deve ser fácil para eles, mas aqui é difícil. A coisa que mais me deixou chocado e maduro foi eu ter sido o único aluno negro dentro da sala de aula. Como eu era único negro na turma, sempre os meus colegas me perguntavam se eu entendia as matérias, se precisava de alguma ajuda. Sempre levei aquilo na amizade, achando que eles realmente queriam me ajudar. Mas depois fui percebendo que aquilo não passava de um jeito de saber se eu era do mesmo nível que eles, já que fizeram vestibular, cursinho e tal. Percebi que tinham um tipo de preconceito ou receio em aceitar as pessoas tão facilmente”.

Amadou

“Acho que ser estudante estrangeiro e africano no Brasil tem as suas vantagens e desvantagens. Já passei por várias coisas que se fosse no meu país, não passaria. Por outro lado, também encontrei coisas boas aqui. Não é fácil ser estrangeiro e africano aqui. Citando a desvantagem de ser estrangeiro e africano, vou relatar um caso que aconteceu comigo: Quando eu cheguei, aconteceu uma coisa que jamais esquecerei na minha vida. Um dia fui para almoçar no Restaurante Universitário (RU). Já estava 13:30, horário do encerramento do restaurante. Quando cheguei, o segurança me falou que eu não podia entrar mais, porque o horário já tinha passado, então não dava mais para entrar. Mas no mesmo momento ele deixou uma menina que estava atrás de mim e que chegou atrasada entrar. Na hora, fiquei muito indignado com aquilo. Até xinguei ele, dizendo: que absurdo é esse? Só porque sou negro é que está me fazendo isso? Xinguei mesmo. Disse pra ele: se tu me disse que já estava encerado o horário, porque é que deixou a menina que estava atrás de mim entrar? Achei aquilo um absurdo! Imagina, fui embora sem comer. Iria

entender se não tivesse entrado mais ninguém. Mas a menina branca entrou e almoçou”.

Carlos

“Acho que em qualquer canto do mundo é sempre complicado ser estudante estrangeiro. Sendo o Brasil um país miscigenado, sempre você vai encontrar pessoas boas e más. No decorrer da sua caminhada, terá muita probabilidade de encontrar pessoas más, que infelizmente ainda não mudaram o seu conceito de vida. Que discriminam outras pessoas. Isso acaba deixando magoas. Imagina, ver as pessoas que não são bem amigáveis com os africanos, que às vezes nem aceitam os africanos. Também durante o tempo que estamos aqui, chegamos de encontrar pessoas boas, que nos aceitaram de braços abertos. Que nos deram chance de poder participar nos seus grupos de amizade. Que souberam nos escutar, e perguntar delicadamente como as coisas funcionam na nossa terra e tal. Então, basicamente é isso que posso dizer sobre ser um aluno estrangeiro e africano no Brasil”.

Ao longo das falas, os estudantes buscaram mostrar que, em certas ocasiões, a condição de “ser estudante estrangeiro” pode mudar conforme o tom da pele e do lugar da origem. De modo a apontar este fato, eles fazem uma comparação com o tratamento que os demais estudantes estrangeiros (europeus, asiáticos e norte-americanos) recebem por parte das suas universidades.

Paulin

“Ser um estudante estrangeiro branco ou europeu é bem diferente de ser estudante estrangeiro africano. Ser estrangeiro é uma coisa, ser africano é outra. Aqui, muitas pessoas veem à África como um continente pobre, que não tem nenhuma condição. Junto com o preconceito, a gente acaba sendo os mais isolados. Para ser mais específico: a universidade sempre nos deixa de lado, tipo, a gente não é considerado igual aos outros estrangeiros. Conheço um cara que está aqui, ele é da Alemanha, mas reside em uma das residências da universidade onde não podemos morar... (silêncio). Aqui o negócio é forte!”

Abdulai

“Para muita gente, ser estudante estrangeiro no Brasil é uma coisa incrível e agradável. Só que essa coisa agradável serve só quando você for um estrangeiro branco. Às vezes brinco com o meu amigo dizendo: aqui o estrangeiro branco é chamado de gringo, (risos), mas quando você é um estrangeiro negro e africano, (risos), você não é tratado como gringo (risos). Então, por ser um estudante estrangeiro e negro, ainda, eu acho que não impressiona muita gente, principalmente quando você for africano. Aqui as pessoas tem preconceito sobre a África. Preconceito com o estudante africano. Acho que as pessoas deveriam ver o sucesso que fazemos ao aprender a língua em seis (6) meses, e já estamos tirando boas notas e tal, igual aos outros. Isso deveria ser uma coisa muito mais impressionante para as pessoas. Só que essa impressão só se dá quando você for estrangeiro branco”.

O que está em jogo, neste momento, não é a condição de ser estrangeiro, ou não, mas sim o lugar de onde o sujeito vem e a tonalidade da cor de sua pele. Nem sempre o sotaque e a carga cultural e social geram curiosidades positivas nas pessoas.

Elísio

“Existem montes de preconceitos aqui. Pensava que isso se dava só com as pessoas com menor grau de instrução, mas depois percebi que até pras mais instruídas o africano é visto como um ser social inferior. Muitas vezes quando as pessoas te param para perguntar sobre o lugar de onde você vem, não te param para perguntar, mas sim para confirmar as visões que eles tem sobre a África. Isso é ruim. Imagina um país que nem o Brasil, que tem bastante população negra. Esperava outro tipo de tratamento. Em muitos casos, a África é associada a todas coisas ruins que existe. É bom viver no Brasil, mas o seu lado social, não é bom”.

Amadou

“Por falta de um ensino sobre a história africana, várias pessoas me perguntavam: e aí, veio de navio? (risos). Como sou uma pessoa que corre rápido, quando eu ia jogar futebol muitos perguntavam: e aí, negão, você corria de leão lá pra ser tão rápido assim? Mas eu não dava bola. Percebi que

muitos não tiveram oportunidade de conhecer outros lugares, outras histórias”.

Ao saírem dos seus países, a identidade africana é carregada pelo estudante durante todo o seu percurso. Se antes se preocupavam com as problemáticas étnicas ou sociais das suas regiões ou bairros, ao chegarem no Brasil, a preocupação vira outra. São obrigados a carregar e a falar em nome dos outros países do continente.

Mesmo sendo antigas as relações existentes entre o Brasil e o velho continente africano, aquele ainda não conseguiu desmitificar a ideia da África no seu imaginário social. Imaginário, esse, de uma “África inventada”, como diria o pensador congolês Valentin Mudimbe³³.

Os entrevistados contam que em muitas situações a África é vista como um lugar exótico, cheio de paisagens, dono de uma cultura inferiorizada e dependente. Percebe-se, assim, que apesar de existir um esforço político e social para desconstrução dessa imagem através das lutas de diversas entidades civis e estatais brasileiras, ainda, esta invenção permanece e se manifesta em diversos momentos e esferas sociais. Seja ela nas notícias das mídias, bares, mercados, paradas de ônibus e até dentro da academia.

O velho continente é reduzido no imaginário social de muitos como se fosse um país. Falar da África para muitos se reduz a Angola e Nigéria. Por outro lado, ser africano significa ser confundido com ser haitiano ou jamaicano.

Cheik

“Quando percebem que você é estrangeiro, as pessoas chegam logo dizendo: você é angolano? Nem perguntam de onde você veio e tal. Acho isso ruim, pelo menos deveriam deixar a gente dizer de onde somos. Não afirmando logo. Isso nos deixa constrangido”.

Percebemos, após análise dos relatos, que por mais que estes jovens, em algumas situações, apontem as facilidades encontradas na sua integração social, a quantidade de preconceito e de discriminações raciais sofridas supera o acolhimento recebido.

³³ Ver MUDIMBE, Valentin Yves. A invenção de África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Mangualde (Portugal), Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013.

Constatamos também que o cotidiano acadêmico de muitos se resume apenas a sala de aula, biblioteca e casa.

As exigências com o cumprimento das normas do protocolo, bem como o preconceito sofrido, faz com que estes estudantes deixam de aproveitar outros aprendizados disponibilizados pelas universidades, o que poderia lhes proporcionar maior integração e riqueza acadêmica. Exemplo disso é a falta de experiências nos grupos de pesquisa, extensão ou centros acadêmicos.

Capítulo 11. O PEC-G ENTRE TEORIA E PRÁTICA

O presente capítulo procura trazer a avaliação dos estudantes sobre o PEC-G, tendo em conta os diversos assuntos tratados ao longo do trabalho. O conteúdo está estruturado em três partes. Na primeira, os estudantes tratam de questões que consideraram como barreiras ou limites impostos a eles pelo programa. Mencionam, nesta parte, a falta de estrutura para assistência estudantil por parte das universidades que lhes receberam e debatem a existência do termo de responsabilidade financeira, que limita muitos candidatos.

A maior parte das falas dos entrevistados, nesta parte, deu ênfase à questão do jubramento, principalmente quando relacionada aos estudantes oriundos de países não lusófonos. Estes, antes ainda de ingressarem no programa, começam lidando com o desafio de passar na prova do Celpe-Bras. Conforme as falas dos entrevistados, deveriam existir mais oportunidades e mais chances para estes alunos, muitos afirmam ter amigos ou conhecidos que não conseguiram ingressar no programa por terem reprovado na prova de proficiência. Outros, no entanto, mencionam esta situação apenas de forma geral. Podemos dizer que são os estudantes não lusófonos os principais afetados pelo fenômeno do jubramento, pois eles se deparam com a necessidade de aprender português e prestar o exame de proficiência antes ainda de ingressar na faculdade. Estes mesmo alunos também mencionam que durante o curso de português para estrangeiro, algumas universidades lhes "*guetizam*" pelo fato de serem alunos temporários, dificultando o acesso a toda estrutura universitária. Por último, percebemos que o fenômeno do jubramento mexe com o psicológico de muitos participantes. Com falta de acompanhamento por parte das universidades, os estudantes vivem cada semestre como se fosse uma conquista. O que pode ser visto nos relatos abaixo:

Wole

“Durante a prova de língua, três dos meus amigos perderem o convênio porque não passaram. Achei isso muito ruim, porque a prova era sobre a cultura geral. Imagina, a família aposta muito na formação dos filhos. Quando a gente chega é muita pressão, se não passar vai voltar para casa”

Paulin

“Fiquei magoado quando meus amigos foram jubilados por não conseguirem passar na prova de CELPE-BRAS. Pra nós, que falamos francês, é difícil estudar a língua em tão pouco tempo. Imagina, chegamos em março e fizemos a prova em 20 de outubro. Fizemos o curso mais ou menos em cinco meses porque tinha as férias e tal. Mesmo passando na prova ainda não estou falando bem o português. Acho que deveria existir mais chances para as pessoas que precisam do curso de português para estrangeiro”.

Abdulai

“Quanto à avaliação do programa, se a finalidade consiste em ajudar, acho injusto mandar alguém embora (jubilar) por não ter passado no exame do CELPE-BRAS. Deveria ter pelo menos duas chances, né. A gente sabe que é difícil aprender uma língua em seis meses. Desculpa, mas mesmo eu que passei nesse exame, não significa que passei porque sou gênio. Acho que passei mais por sorte do que inteligência. Seis meses de curso, a gente sabe que é muito pouco tempo para aprender uma língua. Poderiam dar pelo menos duas chances para as pessoas que não passarem. Já que se tratam de não nativos ou falantes dessa língua. Acho isso muito injusto por parte de um programa que pretende ajudar as pessoas. Também apresenta bastante falhas. Os responsáveis precisam entender o lado destes alunos. Se a intenção destes alunos não fosse estudar, não viriam para cá. Então, certamente vieram pra cá para estudar. Por isso é que precisam de mais chances.”

Elísio

“Tenho um colega que foi jubilado porque não passou no CELPE-BRAS. Viemos nós três juntos. Sei como foi difícil para ele vir para cá. Comprar passagem e tal. O pai dele possui pouca escolaridade, ele trabalha muito para conseguir algo para lhe enviar. E a mãe dele é doméstica (costureira). A família tinha esperança nele, já que era o único da família a conseguir essa oportunidade. Iria ajudar a família depois de estudos, tendo um bom emprego. Mas foi desligado só porque não conseguiu passar no exame. Acho que deveriam dar outra oportunidade.”

Achille

“De certa forma, a gente está estudando sob pressão. A gente sabe que não pode errar e tal. A gente não está estudando a vontade. Sabemos que sempre tem alguém nos cobrando. Diria que tive sorte, porque podia cair num curso bastante difícil. Podia não ter a mesma chance que tenho agora. Podia ser jubilado. Não acharia isso legal ou justo”.

Cheik

“É difícil pra uma pessoa atravessar oceano até aqui e depois ser jubilada. Quando as pessoas saem dos seus países, a família já tem esperança, achando que o filho vai estudar e depois ajudar lá. Mas, de repente, ser desvinculado, isso acaba com toda a esperança da família.”.

Por mais que os estudantes dialoguem sobre as questões apontadas acima, eles também consideram de extrema urgência uma melhoria estrutural do programa, para que ele possa ser mais bem aproveitado, eles recomendam que:

Paulin

“Deveriam tirar o Termo de Responsabilidade Financeira do programa. Porque não dá para mandar 400 dólares mensais. Tem que ser filho de ministro ou de alguém com dinheiro lá na África para receber isso”.

Wole

“Se eu tivesse o poder de mudar alguma coisa no PEC-G, a primeira coisa que iria mudar é aquela regra do CELPE-BRAS e do jubramento. Mudaria também a forma do benefício e das bolsas de auxílio, porque ali, os estudantes esperam até dois ou três semestres para se candidatar. Acho que deveriam pensar que tudo pode acontecer durante a vinda do cara para cá, por exemplo, o estudante pode chegar e o pai ou alguém que assinou Termo de Responsabilidade Financeira vir a falecer, ou o perder emprego. Também porque o primeiro semestre é o mais difícil, tem a questão da adaptação, da integração, e a própria situação financeira as vezes não ajuda.”

Odete

“Acho que deveriam tirar, ou pensar melhor, sobre o Termo de Responsabilidade Financeira, porque tem pessoas cujo desempenho escolar é ótimo, mas que acabam não vindo porque não possuem alguém que lhes possa assinar o tal termo”.

Abdulai

“Uma coisa que poderia ser feita para o melhoramento desse programa é sentar com os estudantes PEC-G e conversar com eles, pegar as sugestões dadas por eles e leva-las em consideração!”

Valentin

“Eu mudaria muitas das restrições do programa, começando com o jubramento. Imagina, estar lá na sala de aula, se sentindo pressionado, enquanto que o teu outro colega não possui aquela restrição. Acho que não precisava ter isso. Acho que o ser humano desempenha melhor uma atividade quando se sente livre. Quando colocam restrições, a pessoa fica com o sentimento de desigualdade, algo muito ruim. Acho que quando alguém quer estudar, e lhe dão a chance de estudar, tem que ter liberdade e igualdade.”

Achille

“Para mim, poderiam começar melhorando as informações a respeito do programa. Porque no momento da inscrição, ouvimos, ah não vão pagar faculdade, saúde, casa, etc. Parece que estão nos vendendo o paraíso, mas quando chegamos, nos confrontamos com uma realidade bem diferente.”

Nadine

“Acho que deveria ter gente no aeroporto para nos receber. Por exemplo, minha universidade não tem casa para os estudantes. Mas pelo menos que existisse alguém para nos receber no aeroporto, indicar lugar para morar e tal. Imagina, tem casos de pessoas que vem sem ter nenhum conhecido aqui. Fica complicado! Também deveriam trabalhar melhor com as embaixadas brasileiras nos países, para ter um período de entrega dos vistos, não ficar demorando”.

Tendo em conta os vários fatores mencionados durante toda a pesquisa, percebemos que o único ponto em que estes jovens, em sua maioria, concordam, é que o PEC-G é um programa de extrema relevância, não só para estreitar as relações entre o Brasil e seus parceiros, mas também significa uma oportunidade de formação em universidades de qualidade.

Por mais que estes jovens venham para adquirir um conhecimento no meio acadêmico, eles também partilham experiências de vida pessoal e cultural ao longo da estadia.

No final de cada entrevista, os entrevistados mencionaram as falhas do programa, mas também agradeceram e reconheceram a oportunidade proporcionada por ele. Conforme podemos perceber ao longo dos comentários:

Chinua

“O PEC-G, apesar do que falamos sobre as dificuldades, acho que, como oportunidade de estudos, é uma boa iniciativa. Gostaria de pedir uma coisa, já que decidiram fazer uma boa ação, que a façam. Não significa que vão nos dar tudo, mas que pelo menos coisas mais básicas como recepção e hospedagem. O programa precisa de revisão em coisas consideradas bem específicas.”

Wole

“Eu acho que o PEC-G é um programa que nos ajuda. Ele nos ajuda a vir aqui e estudar. Mas ao mesmo tempo, também tem o seu lado ruim. Existem muitas regras. Acho ruim para um jogo ter cinco regras. Por exemplo, regras para africanos, regras para brasileiros. Uma vez que ingressamos juntos e que terminaremos juntos toda graduação, isso não é bom. Imagina, uma pessoa estuda até o oitavo semestre, ou mais, e se rodar, perde todos os anos cursados. É desligado. É muito difícil, é muito difícil mesmo.”

Paulin

“Na verdade, eu não conselho os meus colegas a entrarem nesse programa. É um programa que parte de uma boa ideia, mas existem muitas coisas que precisam ser mudadas. Também o meu país, juntamente com os demais países africanos, nem procuram participar para melhorar esse programa. Acho que

deveriam mudar muitas coisas para poder deixar a gente aproveitar mais a vida acadêmica.”

Abdulai

“Como ponto positivo, acho que é um programa que ajuda bastante, principalmente nós, os africanos, tendo em conta a realidade do ensino nos nossos países. Ele apareceu em um bom momento, tendo em conta a realidade, de modo a termos mais experiências, voltar para os nossos países para poder se dispor para o nosso povo, ajudar a compartilhar este conhecimento e fazer crescer nossos países. Esse é um dos pontos positivo do programa. Quanto à parte negativa, diria que este programa tem muitas e muitas falhas. Por exemplo: a questão do CELPE-BRAS, da bolsa, do acolhimento no início da chegada (aeroporto e moradia). Acho que precisam rever essas situações. Tem que ter critérios de padronização das regras. Existem bastantes coisas que precisam ser melhoradas. Precisamos sentar com os dirigentes deste programa e redefinir as coisas, até porque, quem vive as realidades deste programa, não são os dirigentes. Somos nós, os alunos. Então, é obvio que se existirem falhas somos nós a falar delas. Eles tem que sentar e conversar com a gente.”

Valentin

“Acho que o PEC-G, é um programa que pode ser melhor. Quanto a questão de abrir vagas aos estrangeiros e permitir que as pessoas viessem estudar e tudo, acho uma boa ideia, mas também tem muitas restrições (normas) que eu acho que não precisava ter. Por exemplo: isso pode, isso não pode. Acho que o desempenho de uma pessoa melhora no momento que ela se sente livre, quando começa a sentir restrições, cria um peso moral e mental. Por isso, acho que não precisaria ter tantas restrições. O programa não é o pior de todos, mas também não é tão bom assim. Mesmo assim, a gente segue.”

Elísio

“Acho que quem elaborou esse programa não pensou nas pessoas que iriam participar dele. Existem outros programas que são bons. Tipo, aqui na Universidade, tem programas em que os estudantes já são recebidos no aeroporto, com lugar

para ficar. Conheço uma menina da China que foi recebida desde o aeroporto. Ela me contou que soube do preço do aluguel da casa da família brasileira que iria lhe receber, desde a China. Hoje ela esta morando com essa família brasileira. Acho que o português dela melhorou bastante com essa convivência. Imagina se o meu amigo tivesse tido essa oportunidade, com certeza teria passado no exame.”

Achille

“Acho que o PEC-G é um programa que tem muito tempo de existência e que podia ser bem melhor. Eu aconselharia as pessoas a vir para esse programa, caso cumprir com todos os requisitos, não só financeiros, mas também psicológicos e intelectuais. Tem uma coisa que deve ser levada em consideração: a gente sai dos nossos países, deixamos a nossa terra e família. Todo ano e mês sentimos saudades deles. Às vezes nos dá vontade de desistir, por não ter onde se amparar. Tipo, alguém que possa nos escutar e aconselhar. Levando tudo isso em conta, às vezes entendo as pessoas que acabaram por ser jubiladas ou por desistir do programa, porque o programa, em si, não cobre todas as nossas expectativas. Só se a pessoa tivesse toda condição iria lhe aconselhar a participar do programa. Durante o curso, a gente é aluno igual a todo mundo. A gente nem sabe das vantagens, só conhece as regras e restrições. Quando, por exemplo, tiver problemas psicológicos, pai falecer, ou por algum motivo não conseguir ter um bom rendimento ao longo do semestre, você não recebe nenhuma estrutura de apoio para te ajudar. Os outros colegas brasileiros às vezes têm família ou parentes para conversar, e nós não temos ninguém por perto. Quando der um erro, por exemplo, você não conseguir passar numa cadeira, repetir duas ou três vezes, ali sim percebe que faz parte do PEC-G, porque nesse momento, todo o sistema estará ali para te cobrar, se precisar, até te jubilar. A gente sente falta de ser apoiado pelo programa, que poderia criar eventos, saber como agente está, etc.”

Cheik

“Acho que o PEC-G é um bom programa porque oferece aos estudantes africanos a oportunidade de ter um bom grau acadêmico. Hoje o Brasil está dando oportunidade para estes jovens. Mas amanhã eles mesmos podem ser dirigentes dos seus países e estreitarão ainda mais as redes de cooperação com o Brasil”.

Amadou

“Pelo o que percebi, cada estado, cidade ou universidade tem o seu jeito de interpretar o manual do programa, por ser tão caducado”.

Nadine

"Acho que o PEC-G é um programa ótimo, que ajuda direta ou indiretamente. Ele consegue realizar sonhos acadêmicos de muitos jovens. Agradeço ao PEC-G por ter me dado a oportunidade de estar aqui estudando e tal. Acho que foi a melhor oportunidade que tive na minha vida. Porém, como outros programas, sempre tem algumas coisas que precisam ser melhoradas.”

Carlos

“Pessoalmente, eu acho que o PEC-G é um programa muito bom. Ele faz com que os países que ainda estão em fase de desenvolvimento consigam, de certa forma, mandar os seus jovens estudantes para aprender coisas novas. Imagina, você chega aqui, sai de um lugar onde, dependendo do caso, não tinha uma boa qualidade de ensino, com a expectativa de voltar ao seu país para contribuir positivamente com o que você aprendeu. É muito bacana. Por isso acho que deveria continuar sempre. Mas também devem ser sempre pensadas formas de poder ser melhorado. Tipo, dar mais condições de permanência aos estudantes, talvez, se não tiverem condições, deixar mais específicas as realidades que os estudantes vão passar logo ao chegar. Mas, de forma geral, eu gosto de PEC-G, acho um programa muito bacana.”

A maior parte dos entrevistados demonstraram uma satisfação com o PEC-G, mas também sugerem modificação na sua estrutura de modo a facilitar a sua eficiência.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais desta dissertação, destacamos alguns elementos que chamaram atenção durante todo o seu desenvolvimento que são: *o processo da imigração estudantil africana no período pré-colonial, colonial e pós colonial; a expansão da política externa brasileira com a África; o histórico da criação do PEC-G; o ingresso dos estudantes africanos no PEC-G, suas chegadas, e ingresso na comunidade acadêmica; assim como, o papel da família para inserção no programa e na ajuda das suas manutenções; destaca-se também, o debate sobre a questão do preconceito e da discriminação racial vivenciadas por alguns destes jovens durante a permanência no Brasil. Por ultimo, destaca-se, o papel do PEC-G para aquisição do diploma do ensino superior, assim como os limites e oportunidades que o mesmo oferece a estes grupos de jovens.*

O processo da imigração estudantil africana não é um fenômeno novo. Já no período colonial, jovens assimilados africanos, dotados de um certo capital social, iriam para metrópole cursar o ensino superior. Destaca-se também o esforço dos novos Estados africanos pós-independência para implantar o processo da emancipação escolar das suas populações, uma vez que o regime colonial restringia o seu acesso. O processo da escolarização da população do continente africano é datado antes da invasão colonial, razão pelo qual, o colonialismo mesmo tendo selecionado e preparado uma pequena parte dos assimilados, segundo o seu modelo de ensino, não conseguiu fazer com que a maior parte destes desraizasse da sua origem social e tradição. Trata-se, no entanto, de um encontro entre a tradição e a modernidade.

Apesar de certos desafios o setor de ensino superior no continente africano, apresenta avanços e retrocessos no seu corpo funcional, embora algumas das suas universidades vem se destacando nos rankings internacionais e intercontinental.

Quanto às relações bilaterais entre a política externa brasileira com a África, destaca-se a contribuição da África para o processo da formação da sociedade brasileira durante o período da escravidão. Hoje, as duas diplomacias (africana e brasileira) encontram-se numa fase de grande solidariedade, em que não só circulam pessoas ou mercadorias, mas também circulam, idéias, culturas e projetos ou políticas públicas para o desenvolvimento do futuro dos dois lados no cenário da nova formação geopolítica internacional.

No que diz respeito ao Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G), podemos afirmar que se trata de uma política educacional antiga que o Brasil dispõe com os países em via de desenvolvimento. Trata-se de um programa de extrema relevância tanto para os indivíduos que dele participam, assim como para as próprias Instituições de Ensino Superior receptoras destes jovens, ou Países signatários.

Por outro lado, podemos afirmar, que o PEC-G, ao mesmo tempo em que inclui muitos jovens africanos, exclui por meio do termo de Responsabilidade Financeira (capital econômico), outros jovens africanos dotados de certo capital cultural (histórico escolar). Constatou-se que a renda é um dos fatores decisivo para seleção de quem vai ingressar ou não no programa. É nesse âmbito que se sobressai o papel da família, durante o esforço da inserção dos filhos no campo do ensino superior. A família como primeira instituição de socialização dos indivíduos acaba sendo uma das grandes bases durante o período do ingresso e da trajetória destes jovens no ensino superior brasileiro, através da sua ajuda econômica e simbólica. Para além das famílias destes jovens, as bolsas de auxílio financeiro destinadas por parte do Governo brasileiro, foram mencionados por muitos como um dos principais mecanismo para suas permanências ou manutenção no Brasil. Razão pela qual, podemos afirmar que nem todos os indivíduos participantes do PEC-G, são dotados do capital econômico esperado (Termo de Responsabilidade Financeira).

Assim como o programa PEC-G abre oportunidades aos jovens africanos, ele também apresenta fragilidade em termos de facilitar condições para ingresso destes jovens nas universidades onde cursam as suas graduações. Esta fragilidade é vista desde o processo seletivo, até o momento do acolhimento no aeroporto. É através da rede de contatos com os conterrâneos que boa parte dos jovens consegue se inserir e se sentir acolhido.

Cada jovem africano participante do PEC-G, vive a sua própria experiência acadêmica durante a estadia no Brasil. Para alguns a estadia foi tranqüila, para outros consistiu em desafiar os obstáculos encontrados como o preconceito e a discriminação racial. Esta questão necessita ser destacada, tendo em conta a sua ambiguidade e negação pela maior parte da sociedade brasileira e do próprio Estado em assumir a existência do preconceito e da discriminação racial no Brasil.

Para alguns dos jovens pesquisados, o fato de serem negro e africano não justifica o preconceito vivenciado em diversos espaços sociais brasileira. Trata-se, no

entanto, numa sociedade em que a questão da cor da pele é significativa para ascensão ou não dos indivíduos no cenário social. As desigualdades sociais encontradas no Brasil servem como uma das respostas a esta questão. Por isso a maior parte dos pesquisadores e autores destacados no referencial teórico que abordam esta temática no Brasil, apontam que a noção da raça é uma questão analítica para demonstrar a existência da tipificação e classificação social por meio da cor de pele na sociedade brasileira.

Ser estrangeiro branco no Brasil, para muitos destes jovens é diferente de ser estrangeiro africano e negro no Brasil.

Podemos concluir esta dissertação afirmando que o PEC-G é um programa de diversificação de oportunidades para acesso ao ensino superior no Brasil ainda que, tenha várias limitações. A mesma revelou a existência de um descompasso entre a veiculação do PEC-G como um programa de acesso a oportunidades de ingresso no ensino superior, e as diferentes realidades encontradas por seus jovens participantes durante a chegada no Brasil, assim como nos momentos das soluções ou alternativas para permanência no meio acadêmico brasileiro.

Constatamos assim que, perante as limitações da estrutura do programa, as redes de amizade por meio dos conterrâneos desempenham um papel fundamental para inserção destes jovens no meio social e acadêmico brasileiro.

A rede em si, é uma estrutura fundamental para permanência destes jovens durante todo o curso no Brasil. Elas aparecem como vias de soluções para problemas encontradas por estes jovens (*acolhimento durante a chegada; moradia; conhecer a universidade; fazer documentação na Polícia Federal, etc.*), assim como estrutura de apoio nos momentos de lazer (*comemorações dos aniversários, festas de formatura, ou das independências dos países de origem*) e de tristeza (*nos momentos da doença; vítimas de discriminação racial; jubileamento, até nos momentos da perda de um parente no país de origem, etc.*).

Para além do MEC e MRE, órgãos responsáveis do programa, evidenciou-se também a necessidade de um acompanhamento por parte das universidades receptoras destes jovens estudantes, uma vez que é ali que eles permanecem e constroem as suas identidades acadêmicas. O jovem estudante africano PEC-G que ingressa na universidade acaba fazendo parte do corpo acadêmico da universidade.

Hoje a universidade vive no cenário da internacionalização do ensino superior, por isso elas devem inovar e criar políticas que visam não só fomentar a sua

internacionalização, assim como, demonstrar receptividade a todos os seus alunos estrangeiros independentes da cor da pele ou do lugar de origem. Trata-se no entanto de sujeitos que para além de possuir uma carga cultural rica que pode enriquecer as referidas universidades, também podem servir como elo de ligação para futuras parcerias entre as universidades e os seus países de origem. Em outros termos, podemos afirmar que o processo da cooperação exige inovação de modo a estreitar e consolidar os laços. É necessário também destacar a falta de participação de muitos países africanos signatários de PEC-G, em fornecer condições ou mecanismos que visam melhorar economicamente as estadias dos seus cidadãos no Brasil. Necessita-se não só do cumprimento das normas pelos indivíduos participantes do PEC-G, mas também por parte dos próprios países signatários.

O governo brasileiro por seu lado, não só deve promover a cooperação, mas também precisa criar mecanismos para fazer dela algo acompanhado por todos que dela participam (os signatários). Isto é para o próprio bem da diplomacia.

A nova cooperação sul-sul deve ser mais dialogada e avaliada, para evitar os erros transmitidos no passado pela cooperação norte-sul, por isso os países signatários devem acompanhar e avaliar os seus acordos rubricados.

Espera-se que esta dissertação contribua para o debate acadêmico sobre o tema, como também, possibilite mecanismos de análise para a consolidação do programa de modo a torná-lo mais justo possível, dando oportunidades a todos que dele pretendem participar, sem discriminação de renda ou de origem social.

13. REFERÊNCIAS

ABC. A Cooperação Técnica do Brasil Para África. 2015. Disponível em:<http://www.abc.gov.br/Content/abc/docs/CatalogoABCAfrica2010_P.pdf>. Acesso em: 11/11/2014.

_____. Brazilian technical cooperation. Brasília, 2011.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. Qual África? Significados da África para o movimento negro no Brasil. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, nº39, janeiro-junho de 2007, p.25-56. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1401/753>. Acesso em: 15/04/2014.

ALTBACH, Philip G. e PACHECO, Iván F. Salários e contratos acadêmicos: o que sabemos? Center for International Higher Education. Número 68, 2012. Disponível em:< <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-highereducation/contratos-e-salarios-academicos-o-que-sabemosij>>. Acesso em: 13 nov.2013.

ANJOS, José Carlos Gomes dos. Entrevista: conversando com o professor Dos Anjos. *In: Revista Semana da África na UFRGS*. Porto Alegre, RS, Vol. 1, n. 1 (maio 2014), p. 36-41.

BANCO MUNDIAL. Acelerando o passo. Educação terciária para o crescimento econômico na África subsariana. Washington DC: Banco Mundial, 2010. *In: VARELA, Bartolomeu Lopes. A Universidade, o Currículo e o Conhecimento: Das Origens aos Tempos Actuais*. Praia: Edições Uni-CV, 2013. Disponível em: http://www.unicv.edu.cv/images/stories/EdicoesUniCV/a_universidade_o_curriculo_e_o_conhecimento_blv.pdf. Acesso em: 25 de Out. 2013.

BELLONI, I. Função da universidade notas para reflexão. *In: Brandão et al. Universidade e educação*. Campinas, SP: Papyrus: Cedes; São Paulo: Anped, p.71-78. 1992.

BONDO, Joaquim. Evolução dos sistemas de Ensino em Angolano século XX. *In: Revista Semana da África na UFRGS*. Porto Alegre, RS. V.2, n.1 (maio 2015), p.14-17.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. 13. ed. Petrópolis : Vozes, 2012. 251 p. : il.

_____. O poder simbólico. Pierre Bourdieu; tradução Fernando Thomaz. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

CABRAL, Frederico M.A. Cooperação Acadêmica Brasil – África: Os estudantes africanos do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G). In: XXIV Salão de Iniciação Científica UFRGS. 2012.

CABRAL, Lídia. Cooperação Brasil-África para o desenvolvimento: Caracterização, tendências e desafios. Textos Cindes, 26. Brasília: Centro de Estudos de Integração e Desenvolvimento. 2011. Disponível em: <<http://www10.iadb.org/intal/intalcdi/PE/2012/09904.pdf>>. Acesso em: 06/08/2013.

CANO, Ignacio. Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. Sociologias, Porto Alegre, v. 14, n. 31, dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151745222012000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 out. 2013.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. 2011. In: BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita; BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela. A desigualdade e a questão social. São Paulo: EDUC, 2011.p.21-54.

CATTANI, Antonio David; BAUMGARTEN, Maíra. Editorial. Sociologias, Porto Alegre, ano14, nº29, jan/abr.2012, p.09-211.

CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (CSIC). Relatório do Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-Espanha). Disponível em: <<http://www.webometrics.info/en/Africa>>. Acesso em: 21/12/2014.

CORTES, Soraya M. V. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. Sociologias, Porto Alegre, v. 9, p. 11-47, 1998.

DE RENZIO, Paolo et al. O Brasil e a Cooperação Sul-Sul: Como Responder aos Desafios Correntes. Núcleo de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, 2013. Disponível em: <http://www.bricspolicycenter.org/homolog/uploads/trabalhos/5992/doc/1619030609.pdf>. Acesso em: 15/10/2014.

DIVISÃO DE TEMAS EDUCACIONAIS (DCE/MRE). Programa de Estudante-Convênio de Graduação - PEC-G. 2015. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php#tab1>>. Acesso em: 12/03/2015.

_____. Histórico do PEC-G, 2014. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php>>. Acesso em: 15/11/2014.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Cadernos de pesquisa, v. 119, p. 29-45, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em: 10/09/2013.

_____. O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VERETOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: a organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, n. 29, jan./abr. 2012, p.22-70.

FIQUEIRA, João C.A. As Atividades da Petrobras na África. 2002. In: O Colóquio sobre as Relações Brasil-África. Instituto Rio-Branco (DF).2002. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/sala-de-imprensa/notas-a-imprensa/2002/02/coloquio-sobre-as-relacoes-brasil-africa>. Acesso em 12 nov.2012.

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre :ArtMed, 2009. 164 p.

GARCIA, Afrânio (2004). “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 UNICAMP, 243-256.

GARDINIER, David. O impacto francês na educação em África, 18 17-1960. Disponível em: <<http://www.casadasafricanas.org.br/wp/wp-content/uploads/2011/08/O-impacto-frances-na-Educacao-em-Africa-1817-1960.pdf>>>. Acesso em 15/06/2015.

GEHLEN, Ivaldo. (Org.) ; MOCELIN, Daniel Gustavo (Org.) . *Organização Social e Movimentos Sociais Rurais*. 1ª. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 104p.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: *Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, 2005, p.39 – 62. Disponível em:<<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>.Acesso em: 08/09/2014.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo Editora 34, 2012 (2ªEdição).

_____.*Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUSMÃO, N. M. M. de. África e Brasil no Mundo Acadêmico. Diálogos cruzados. In: COSTA, A.B.; BARRETO, A. (Coords.) COOPEDU – Livro de Actas “Congresso Portugal e os PALOP: cooperação na área de educação”. Lisboa,PT: CEA/ISCTE-IUL/IPL, mar. 2010. p. 283-299.

GUSMÃO, N. M. M. de. Africanos no Brasil, hoje: imigrantes, refugiados e estudantes. Dossiê: “Juventudes, expressividades e poder em perspectivas cruzadas”. *Revista TOMO*. Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – NPPCS. N. 20, Jul/Dez 2012.

HABTE, Akililu e WAGAW, Teshome. Educação e mudança social. In: *História geral da África, VIII: África desde 1935*. Brasília: UNESCO, 2010. p.817-845.

IANNI, Octávio. Teorias da globalização. 15. ed. Rio de Janeiro : civilização brasileira, 2008. 271 p.

IPEA; ABC. Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional 2010. Brasília, 2013. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1900>. Acesso em: 11/11/2014.

LIVRAMENTO, Alessandra Neves Silva. Diplomacia e Cooperação: Relações de Cooperação Cabo Verde/Brasil. (Trabalho de conclusão-Graduação). Porto Alegre, UFRGS, 2010. Disponível em:<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28380/000770269.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27/10/2014.

LÓPEZ, M.Q. La educacion em cuba: sus fundamentos y rectosatuales. In: Estudos Avançados, USP, São Paulo, v.25, n.72, p.55-72, mai./ago.2011.

M'BOKOLO, Elikia. África Negra: história e civilizações. Tomo II (Do século XIX aos nossos dias). São Paulo: Casa das Áfricas, 2011, 754 p.

MANÉ, Denise, Catarina Dias. Políticas de cooperação técnica da Agência Brasileira de Cooperação (ABC) com a Guiné-Bissau. (Trabalho de conclusão-Graduação). Porto Alegre, UFRGS, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/96564/000917265.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12/12/2015.

MARCONI, Marina de Andrade. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1986. 205p.

MARMOLEJO, Francisco. Tendencias en la movilidad internacional de estudiantes: una llamada de alerta para los Estados Unidos, 2012. Disponível em:<<http://chronicle.com/blogs/worldwise/movilidad-internacional-2012/30458>>. Acesso 20 dez.2012.

MAY, Tim. Pesquisa Social: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3.ed.

MCCOWAN, T. "Expansion without equity: na analysis of current policy on access to higher education in Brazil". Higher Education – An international journal of Higher Education and educational planning, 53 (5), p.579-598. Nova York: Springer, 2007.

MEC. Manual do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G). Brasília, 2012. Disponível em:<<http://www.ccint.usp.br/wp-content/uploads/manualpec-g.pdf>>. Acesso em mai./2012.

_____. Processo Seletivo PEC-G. 2013. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12277&Itemid=536>. Acesso em: 12/13/2014.

_____.Projeto Milton Santos -PEC-G. 2015. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12284&Itemid=546. Acesso em: 12/02/2015.

MONTEIRO, H. et al. O ensino superior na Guiné-Bissau: historial de um parto difícil. Disponível em: <http://oraposaguineense.blogspot.com/2011/07/o-ensino-superior-na-guine-bissau.html>. Acesso em 7 out/2011.

MOURAO, Daniele Ellery. Guiné-Bissau e Cabo Verde: identidades e nacionalidades em construção. Pro-Posições, Campinas , v. 20, n. 1, p. 83-101, Abril. 2009 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06/07/ 2014.

MRE. Balanço de Política Externa 2003/2010. Itamaraty. 2010. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/temas/balanco-de-politica-externa-2003-2010/view>>.Acesso em 24 dez. 2012.

_____.Manual do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G). Brasília, 2012. Disponível em:<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/docs/Manual_do_Estudante-Convenio_PT.pdf>. Acesso em mai./2013.

_____.Relações Brasil-África. 2015. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/>>>. Acesso em: 11/11/2014.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Cadernos Penesb, v. 5, p. 16-32, 2004.

MUNGOI, Dulce, M. D. C. J. "O mito atlântico": relatando experiências singulares de mobilidade dos estudantes africanos em Porto Alegre no jogo de construção e reconstrução de suas identidades étnicas.Dissertação de Mestrado,PPGAS/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

NEVES, C. E. B. . Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro. In: Romanelli, G.; Nogueira, M.A.; Zago, N.. (Org.). FAMÍLIA & ESCOLA: NOVAS PERSPECTIVAS DE ANALISE ,. 1ed.Petrópolis RJ: Vozes, 2013, v. 1, p. 278-311.

NEVES, C.E. B; BALBACHEVSKY, E. Financiamento da Educação Superior: lições da experiência internacional. 2009. In: 2º Ciclo de Seminários Internacionais Educação no Século XXI: Modelos de Sucesso, 2.2008. Rio de Janeiro: SENAC/Departamento Nacional, 2009.3v.

NEVES, Clarissa E.B. Sociologias, Porto Alegre, ano14, nº29, jan/abr.2012, p.15.

_____.Sociologias, Porto Alegre, ano 9,nº17,Jan/Jun.2007,p-14-21.

NOGUEIRA, Ruy Nunes Pinto. Cooperação Brasileira com a África. In: I Curso para Diplomatas Africanos. – Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011.p.487-497.

OCDE. Relatório sobre intervenção internacional em estados frágeis. República da Guiné-Bissau, 2011. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/60/53/48899975.pdf>. Acesso em 22 set/2013.

OLIVEN, A.C. Histórico da educação superior no Brasil. In: Soares, M.S.A. (org.). Educação superior no Brasil. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, p.31-42. 2002.

PANIZZI, Wraza M. (org.). Universidade: um lugar fora do poder. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

PIMENTA, Fernando J.M. Relações Brasil- África 2008. P.69-71. in. Amâncio, I.M. C. África-Brasil-África: matrizes, heranças e diálogos contemporâneos. PUC-Minas; Nandyala 2008.

RAMOS, Elizabete. Desenvolvimento e Acessibilidade do Ensino Superior em Cabo Verde: O papel da FICASE. Praia, 2012. Disponível em: [http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paralela_2/Ramos_Elizabete%20\(FICASE-CV\).pdf](http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paralela_2/Ramos_Elizabete%20(FICASE-CV).pdf). Acesso em: 30/05/2015.

RAWLS, John. Justiça e democracia. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____.Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica. Lua Nova, São Paulo, n. 25, abr. 1992. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010264451992000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 24 dez. 2012.

_____.Uma teoria da justiça. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

REISBERG, Liz e WATSON, David. Igualdade e Acesso nas Universidades. Ensino Superior Unicamp, Ano 1, n.2, 2010, p. 54-69.

RIBEIRO, I.Q.L.A. Dinâmica do ensino popular na Guiné-Bissau. O caso das escolas populares do bairro de quelele: uma alternativa para o futuro do sistema educativo.; Lisboa: Dissertação(Mestrado) Universidade Aberta, 2001.

RODRIGUES, Jose Honório. Brasil e África: outro horizonte; relações e política brasileiro-africana. 2. ed. rev. aum. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1964. 2 v.

SANTOS, Boaventura Souza. A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Luís, I. V. G. A arquitetura de paz e segurança africana. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011.204 p.

SARAIVA, José Flávio Sombra. A África e o Brasil: encontros e encruzilhadas. In: Ciências & Letras (Revista da FAPA). Edição especial n°21/22.Porto Alegre,1998.

_____.Relações Internacionais Dois Séculos de História: Entre a Ordem Bipolar e o Policentrismo (de 1947 a nossos dias). Brasília: IBRI/FUNAG. 2001.

SEGUY, Franck. “A catástrofe de janeiro de 2010, a ‘Internacional Comunitária’ e a recolonização do Haiti”. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), UNICAMP, 2014.(Tese de Doutorado).

_____.Ajuda internacional ao Haiti é "grande mentira". Jornal da Unicamp,Abril de 2014. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/594/ajuda-internacional-ao-haiti-e-grande-mentira-defende-tese>>. Acesso em: 18/12/2014.

SEN, Amartya. A ideia de Justiça. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____.Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. Educação é um direito. RJ: UFRJ, 1996.

UNESCO. A crise oculta: conflitos armados e educação. RELATORIO CONCISO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001911/191186por.pdf>. Acesso em 1 nov.2011.

_____.Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

VALVERDE, Danielle; STOCCO, Lauro. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. Estudos feministas, Florianópolis,17 (3): 312, setembro-dezembro, 2009.

VARELA, Bartolomeu Lopes.A Universidade, o Currículo e o Conhecimento: Das Origens aos Tempos Actuais. Praia: Edições Uni-CV, 2013. Disponível em: http://www.unicv.edu.cv/images/stories/EdicoesUniCV/a_universidade_o_curriculo_e_o_conhecimento_blv.pdf. Acesso em: 25 de Out. 2013.

_____.Evolução do Ensino Superior Público em Cabo Verde: Da Criação do Curso de Formação de Professores à Instalação da Universidade Pública. Praia: Edições Uni-CV, 2013. Disponível em: http://www.unicv.edu.cv/images/stories/EdicoesUniCV/evolucao_do_ensino_superior_publico_em_cv.pdf. Acesso em: 25 de Out. 2013.

_____.O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências. Praia: Edições Uni-CV, 2013. Disponível em: <http://www.unicv.edu.cv/images/stories/EdicoesUniCV/o_curriculo_e_o_desenvolvim_ento_curricular.pdf>. Acesso em: 25 de Out. 2013.

VIRGINIO, Alexandre Silva. Educação e Sociedade democrática: interpretações sociológicas e desafios à formação política do educador. Sociologias, Porto Alegre, ano14, nº29, jan/abr.2012, p.176-212.

_____. Escola e Emancipação: o currículo como espaço emancipador. Porto Alegre/RS.2006. Tese (Doutorado em Sociologia),Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFRGS, Porto Alegre,2006.

ZAMBERLAM, J.et al. Os estudantes internacionais no processo globalizador e na internacionalização do ensino superior. Porto Alegre, Solidus. 2008.

Sites Consultados:

- http://www.revistalusofonia.pt/economia/artigo.php?id=salrios_mnimos_nos_pases_lusfonos#pagina=1
- http://www.ficase.cv/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=61&Itemid=197
- https://portoncv.gov.cv/portal/page?_pageid=118,188596&_dad=portal&_schema=PORTAL&p_dominio=25&p_menu=29&p_item=279&p_ent_det=1570
- <http://www.minedu.gov.cv/index.php/o-sistema-educativo/87-med/o-sistema-educativo/105-ensino-superior>
- <http://www.unicv.edu.cv/index.php/avisos/2318-estudantes-bolseiros-do-governo-de-cabo-verde-em-formacao-no-pais>
- [https://washingtoncandido.wordpress.com/2011/02/15/africa-um-conjunto-de-estados-e-de-nacoes/.](https://washingtoncandido.wordpress.com/2011/02/15/africa-um-conjunto-de-estados-e-de-nacoes/)
- https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm
- <http://www.sonal-info.com>
- <http://www.4icu.org/topAfrica>
- <http://www.unicef.org>

14. APÊNDICES

1. PREÂMBULO DO ROTEIRO DA ENTREVISTA

Pesquisador: Frederico Matos Alves Cabral

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Título da Pesquisa: Os estudantes africanos nas Instituições de Ensino Superior brasileiras: O Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G).

Objetivo da Pesquisa:

Caro Estudante/Responsável gostaria de lhe apresentar a pesquisa intitulada “*Os estudantes africanos nas Instituições de Ensino Superior brasileiras: O Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G)*”, que se refere ao projeto de dissertação do Mestrado no Programa de Pós Graduação em Sociologia. Cujo objetivo da Pesquisa consiste em analisar o Programa de Estudantes Convênio de Graduação como política de acesso ao Ensino Superior para os estudantes africanos nas universidades públicas e privadas brasileiras.

Nesse caso gostaria de lhe convidar a participar da entrevista duma forma voluntária, por onde seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante seu anonimato. Não será cobrado nada; não haverá gastos nem riscos na sua participação neste estudo; não estão previstos ressarcimentos ou indenizações; não haverá benefícios imediatos na sua participação. Os resultados poderão contribuir para uma melhor compreensão e aperfeiçoamento desse programa.

Desde já, agradeço sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

2. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador: Frederico Matos Alves Cabral

Título da pesquisa: Os estudantes africanos nas Instituições de Ensino Superior brasileiras: O Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G).

Nome do Participante: _____

Caro participante:

Gostaria de lhe apresentar a pesquisa intitulada “Os estudantes africanos nas Instituições de Ensino Superior brasileiras: O Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G)”, que se refere ao projeto de dissertação do Mestrado no Programa de Pós Graduação em Sociologia. Cujo objetivo da Pesquisa consiste em analisar o Programa de Estudantes Convênio de Graduação como política de acesso ao Ensino Superior para os estudantes africanos nas universidades públicas e privadas brasileiras.

Gostaria de lhe convidar a participar da entrevista numa forma voluntaria, por onde seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante seu anonimato. Não será cobrado nada; não haverá gastos nem riscos na sua participação neste estudo; não estão previstos ressarcimentos ou indenizações; não haverá benefícios imediatos na sua participação. Os resultados poderão contribuir para uma melhor compreensão e aperfeiçoamento desse programa. Nesse caso poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir.

Desde já, agradeço sua atenção e participação e coloco à disposição para maiores informações.

Eu confirmo que o **Pesquisador: Frederico Matos Alves Cabral** explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este termo de consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

Porto Alegre, ____ de _____ de 201__.

Assinatura do Participante

3. QUESTIONÁRIO ONLINE

PESQUISA SOBRE OS ESTUDANTES AFRICANOS DO PEC-G.

Caro Participante

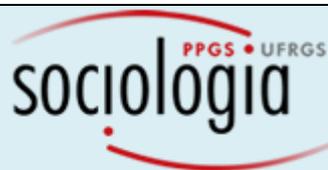
Gostaria de apresentar a pesquisa intitulada “Os estudantes africanos nas Instituições de Ensino Superior brasileiras: O Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G)”, que se refere ao projeto de dissertação de Mestrado no Programa de Pós Graduação em Sociologia, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Clarissa Eckert Baeta Neves.

O objetivo da Pesquisa consiste em analisar o Programa de Estudantes Convênio de Graduação como política de acesso ao Ensino Superior para os estudantes africanos nas universidades públicas e privadas brasileiras.

Gostaria de convidá-lo a participar da pesquisa de uma forma voluntária. Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato. Não será cobrado nada; não haverá gastos nem riscos na sua participação neste estudo; não estão previstos ressarcimentos ou indenizações; não haverá benefícios imediatos por sua participação. Os resultados contribuirão para uma melhor compreensão e aperfeiçoamento desse programa.

Desde já, agradeço sua atenção e participação e me coloco à disposição para maiores informações.

Frederico Matos Alves Cabral
Mestrando em PPG-Sociologia/UFRGS
Email: ico772000@yahoo.com.br
Celular:51-82204667
<http://www.ufrgs.br/ppgs/home.php>
<http://www.ufrgs.br/geu/home.php>



Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Dados pessoais

Nesta parte, queremos conhecer um pouco sobre você. Precisamos de alguns dados sobre o seu curso PEC-G.

Qual é a sua idade? *Obrigatória(Colocar em números. Ex: 23)

Sexo *Obrigatória

- Masculino
- Feminino

Qual é o seu país de origem? *Obrigatória

Em que cidade você nasceu? *Obrigatória

No teu país, você estudou em que tipo de escola?*Obrigatória

- Pública
- Privada
- Pública e privada
- Outro:

Dados familiares

Nesta seção, queremos saber um pouco mais sobre a sua família e as formas por meio das quais seus familiares estão te ajudando a estudar.

Nível de Escolaridade do

Pai*Obrigatória

Nível de Escolaridade da

Mãe*Obrigatória

Profissão do Pai*Obrigatória

Profissão da Mãe*Obrigatória

Alguém da sua família já cursou ou está cursando o Ensino Superior?*Obrigatória

- Sim
- Não

Quem da sua família está cursando ou cursou o Ensino Superior?

- Pai
- Mãe
- Irmão/irmã
- Primo/prima
- Sobrinho/sobrinha
- Tio/tia
- Outro:

Você é o primeiro da sua família a Ingressar no PEC-G?*Obrigatória

- Sim
- Não

Página sem título

Quem da sua família já ingressou no PEC-G?

- Pai

- Mãe
- Irmão/irmã
- Primo/prima
- Sobrinho/sobrinha
- Tio/tia
- Outro:

Página sem título

Qual a sua renda mensal familiar?*Obrigatória(Considere a soma dos rendimentos das pessoas que moram no domicílio da sua família)

- Menos que U\$ 10
- De U\$ 11 a U\$ 20
- De U\$ 21 a U\$ 50
- De U\$ 51 a U\$ 100
- De U\$ 101 a U\$ 200
- De U\$ 201 a U\$ 400
- Mais de U\$ 401
- Não sabe/não deseja responder

PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA PEC-G

Quando você decidiu cursar o Ensino Superior?*Obrigatória

Porque é que você escolheu o Brasil para cursar o ensino superior?*Obrigatória

O Brasil foi o primeiro país de sua preferência para Cursar o Ensino Superior?*Obrigatória

- Sim
- Não

Página sem título

Qual foi o país que você preferia cursar o ensino superior?

Quem assinou o teu Termo de Responsabilidade Financeira do PEC-G?*Obrigatória

- Pai
- Mãe

- Avô/avó
- Irmão/irmã
- Tio/tia
- Primo/prima
- Padrinho/madrinha
- Outro:

Qual é a Profissão da pessoa encarregada pela assinatura do Termo de Responsabilidade Financeira?*Obrigatória

Em que instituição você estuda atualmente aqui no Brasil?*Obrigatória(Nome da instituição. Ex: PUC-RS)

A instituição/universidade no qual está cursando a sua graduação foi a mesma que você escolheu no momento da inscrição no PEC-G?*Obrigatória

- Sim
- Não

Página sem título

Qual foi a instituição/universidade escolhida por você no momento da inscrição, e porque escolheu essa instituição?

Na sua instituição/universidade, você participou/participa de algum Grupo de Pesquisa,Iniciação Científica ou Projeto de Extensão?*Obrigatória

- Sim
- Não

Caso você participa/participou em algum grupo de pesquisa/Iniciação Científica/Projeto de Extensão, favor descrever.

Atualmente qual graduação está cursando?*Obrigatória(Nome do curso. Ex: Licenciatura em Matemática)

O curso que você está cursando agora, foi o mesmo escolhido no momento da inscrição no PEC-G?*Obrigatória

- Sim
- Não

Qual foi o curso escolhido por você no momento da inscrição, e porque escolheu esse curso?

Em que ano você ingressou no curso que está cursando atualmente?*ObrigatóriaEx: 2002/ 1

Faça uma avaliação de satisfação do curso que está cursando atualmente, numa escala de 1 - 5.*Obrigatória

Que nota você atribuiria a sua Universidade desde o momento da sua chegada ao Brasil.*ObrigatóriaNesta seção se leva em conta a recepção no aeroporto, alojamento e adaptação no curso e na própria universidade.

Como você considera as informações que ti foram fornecidas no momento da inscrição para o PEC-G na Embaixada Brasileira do teu país de

origem?*Obrigatória

Para você o PEC-G é um programa que: *Obrigatória

O que você mudaria no PEC?*ObrigatóriaNeste caso você pode selecionar mais que uma caixa caso for necessário.

- 1- Termo de Responsabilidade Financeira
- 2- Assistência Estudantil
- 3- Jubilamento
- 4- Algumas partes do Manual do PEC-G.
- 5- Todo o Manual do PEC-G.
- Outro:

Para quando está prevista a sua formatura?*ObrigatóriaEx: 2002/ 1

Após concluir o curso você pretende:*Obrigatória

- Voltar para o teu país.
- Permanecer no Brasil para trabalhar.
- Dar continuidade ao estudos de Pós-Graduação no Brasil.
- Imigrar para um outro País ou Continente.
- Não sabe ainda.
- Outro:

Condições de Permanência no Brasil

Quem é o responsável pela sua manutenção aqui no Brasil?*ObrigatóriaAqui você pode marcar mais que um responsável caso se for necessário.

- Família
- Governo do país de origem
- Governo brasileiro
- ONG
- Instituição de acolhimento
- Outro:

Aqui no Brasil você reside em: *Obrigatória Cuidado com essa pergunta observa bem as opções.

- Moradia estudantil cedida pela instituição
- República Estudantil
- Apartamento ou Casa Alugada
- Outros

A tua família ou a pessoa que assinou o Termo de Responsabilidade Financeira do PEC-G, contribui para a sua manutenção no Brasil? *Obrigatória

- Sim
- Não

Com que frequência você recebe a ajuda da tua família ou do encarregado no PEC-G?

- Uma vez por semana
- Duas vezes por mês
- Uma vez por mês
- De 3 em 3 meses
- De 6 em 6 meses
- Uma vez por ano
- Não há uma frequência regular

Você recebe algum auxílio financeiro por parte do Governo brasileiro? *Obrigatória

- Sim
- Não

Caso receba auxílio, qual é o tipo de bolsa?

- PROMISAES
- MRE
- MÉRITO
- Outro:

Você recebe algum auxílio financeiro por parte do Governo/ONGs do teu país de origem? *Obrigatória

- Sim
- Não

Caso receba auxílio do governo do seu país/ONGs, qual é o tipo de auxílio?

Você recebe algum tipo de Benefício Estudantil por parte da tua Universidade? *Obrigatória

- Sim

- Não

Caso receba algum Benefício Estudantil, qual é o tipo?

- Moradia estudantil
- Auxílio material
- Auxílio transporte
- Auxílio refeição/cesta básica
- Plano de saúde
- Plano odontológico
- Outro:

Ao longo da sua estadia você chegou de sofrer algum tipo de discriminação/preconceito? *Obrigatória Pode ser com colegas do curso/professores/funcionários, ou fora da Instituição em que estuda....

- Sim
- Não

Poderias descrever brevemente o fato ocorrido.

Você chegou de ter colega/amigo/conterrâneo PEC-G que chegou de sofrer algum tipo de discriminação/preconceito? *Obri

- Sim
- Não

Poderias descrever brevemente o fato ocorrido.

Com quanto dinheiro você realmente conta para se manter no Brasil? O valor da moeda está em Dolar norte americano

- Não tenho renda nenhuma para me manter no Brasil
- Menos que U\$ 50
- De U\$ 51 a U\$ 100
- De U\$ 101 a U\$ 200
- De U\$ 201 a U\$ 300
- De U\$ 301 a U\$ 400
- Mais que U\$ 400

Quais são/foram as facilidades encontradas no Brasil: *Obrigatória

- Idioma
- Cultura

- Clima
- Alimentação
- Compreensão do Professor
- Moradia
- Redes de Amigos
- Outro:

Quais são/foram as dificuldades encontradas no Brasil:*Obrigatória

- Idioma
- Cultura
- Clima
- Alimentação
- Compreensão do Professor
- Curso muito difícil
- Moradia
- Amigos
- Policia Federal
- Outro:

Página de confirmação

Mostrar link para enviar outra resposta
Publicar e mostrar um link público para os resultados do formulário
Permitir que os participantes editem as respostas após o envio

Enviar formulário

4. ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS ESTUDANTES AFRICANOS DO PEC-G.

Título da pesquisa: Os estudantes africanos nas Instituições de Ensino Superior brasileiras: O Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G).

Bloco 1. *No país de Origem*

1. Quando você decidiu cursar o Ensino Superior?
2. Porque é que você escolheu o Brasil para cursar o ensino superior?
3. Como ficou sabendo do PEC-G?
 1. Podes falar de como foi a tua inscrição no PEC-G?
 2. Como é que foi a escolha do curso e da cidade?
 3. Como ti sente em relação aos outros candidatos que não conseguiram entrar no PEC-G?
 4. Qual foi a reação da tua família quando decidiu vir estudar no Brasil?
 5. Qual é o nível de escolaridade dos teus Pais ou Encarregados de Educação?
 6. Qual é a profissão dos teus Pais ou Encarregados de Educação?
 7. Tem alguém da sua família que já fez ou está fazendo o Ensino Superior?
 8. Você é o primeiro da sua família a Ingressar no PEC-G?
 9. No teu país estudou em que colégio/Publica ou Privada?

Bloco 2. *Chegada ao Brasil*

1. Poderias falar da tua chegada ao Brasil?
2. Atualmente moras aonde?
 - 2.1. Caso moras na casa dos Estudantes: poderias falar do processo seletivo para casa?
3. Com quem?
4. Poderias falar do seu relacionamento aqui no Brasil?
5. Aqui no Brasil quem é o responsável pela tua manutenção?
6. O valor declarado no Termo de Responsabilidade Financeira acaba sendo o mesmo recebido?
7. Com que frequência recebe esse valor?
8. Recebes algum auxilio por parte do governo brasileiro?
9. Para você como é ser um estudante estrangeiro/africano no Brasil?
10. Você poderia falar sobre as tuas dificuldades e facilidades encontradas aqui no Brasil?

Bloco 3. *Universidade*

1. Poderias falar da tua recepção na Universidade e no próprio curso?
2. Como foi a recepção dos teus colegas brasileiros quando ingressou na universidade?
3. Como é que é atualmente a tua relação na universidade, com os demais colegas brasileiros?
4. Recebes algum tipo de auxilio por parte da Universidade?

5. Em qual curso está matriculado?
6. Quando Ingressou na Universidade?
7. Qual é a tua rotina dentro da Universidade?

Bloco 4. Avaliação do PEC-G

1. Como você considera as informações que ti foram fornecidas referentes ao PEC-G?
2. Teve algum colega/amigo/conhecido que foi jubilado?
3. Se sim: como você sente em relação a ele?
4. O que você acha do PEC-G?
5. O que você mudaria hoje no PEC-G?
6. Após a conclusão do curso você pretende voltar para o teu país de origem?
7. Quais são as expectativas em termos de emprego?

Bloco 5. Perfil

1. Idade:
2. Estado Civil:
3. País:
4. Cidade Natal:
5. Curso:
6. Semestre:

5. ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS RESPONSÁVEIS DO PEC-G NAS IES.

Bloco 1. Histórico e Chegada dos Estudantes.

1. Desde quando a universidade começou a receber os estudantes africanos do PEC-G?
2. Poderias falar da recepção destes estudantes logo após a chegada?
3. Como é feita o controle destes estudantes?
4. Poderias falar do acompanhamento destes estudantes?
5. Qual é a rotina destes estudantes no campo acadêmico?

Bloco 2. Dados referentes aos estudantes.

1. Ao longo da aderência da Universidade no PEC-G, quantos foram os números dos estudantes formados?
2. Atualmente quantos são os números dos estudantes africanos do PEC-G matriculados na Universidade?
3. Quais são os países com maior numero dos estudantes?
4. Poderias falar dos cursos mais procurados por estes?

Bloco 3. Políticas de Assistência Estudantil das IES destinados aos estudantes.

1. Por parte da universidade, existe algum tipo de assistência estudantil destinados a estes estudantes?
 - 1.1. Caso sim. Como é feita a seleção dos beneficiários? E quais são as assistências destinadas a eles?

Bloco 4. Desistência e Jubilamento.

1. Chegaram de ter alunos que desistiram do Programa ou foram jubilados?
 - 1.1. Caso sim. Quantos e quais são os motivos das desistências ou jubilamento destes estudantes?
 - 1.2. De que forma a universidade lidou com esse processo (jubilamento)?

Bloco 5. Avaliação do Programa e Relação com MEC/MRE.

1. Como é que você avalia o PEC-G, desde a forma do ingresso dos estudantes até o Manual do próprio Programa disponibilizado pelo MEC?
2. Existe algo que você considera oportuno acrescentar ou retificar no Programa?
3. Você conhece as políticas e programas destinados por parte do MEC/MRE a estes estudantes?
 - 3.1. Caso sim. Como é feita a seleção dos beneficiários por vossa parte?

4. Qual é a relação entre a Universidade e os órgãos responsáveis pelo Programa (MEC-/MRE)?

Bloco 6. Perfil do entrevistado

1. IES:

2. Departamento:

3. Ocupação:

15. ANEXOS

ANEXO 1. MAPA DA ÁFRICA COLONIAL (1924)



Fonte: washingtoncandido, 2015.



**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

DECRETO Nº 7.948, DE 12 DE MARÇO DE 2013

**Dispõe sobre o Programa de
Estudantes-Convênio de Graduação -
PEC-G.**

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, **caput**, inciso VI, alínea “a”, da Constituição,

DECRETA:

**CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G destina-se à formação e qualificação de estudantes estrangeiros por meio de oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior - IES brasileiras.

Parágrafo único. O PEC-G constitui um conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional internacional, preferencialmente com os países em desenvolvimento, com base em acordos bilaterais vigentes e caracteriza-se pela formação do estudante estrangeiro em curso de graduação no Brasil e seu retorno ao país de origem ao final do curso.

Art. 2º O PEC-G será implementado conjuntamente pelo Ministério das Relações Exteriores e pelo Ministério da Educação, nos termos deste Decreto.

§ 1º Compete ao Ministério das Relações Exteriores coordenar os procedimentos relativos à implementação do PEC-G junto a governos estrangeiros por intermédio das missões diplomáticas e repartições consulares brasileiras.

§ 2º Compete ao Ministério da Educação coordenar os procedimentos referentes à adesão das IES ao PEC-G, oferta das vagas, seleção e matrícula dos candidatos e acompanhamento do programa.

§ 3º Os Ministérios das Relações Exteriores e da Educação não interferirão em questões de natureza acadêmica, de atribuição exclusiva das IES integrantes do programa.

CAPÍTULO II DAS VAGAS

Art. 3º As IES interessadas participarão do PEC-G por meio de termo de adesão específico a ser firmado com o Ministério da Educação.

Art. 4º O Ministério da Educação estabelecerá, anualmente, o total de vagas por curso ofertadas no âmbito do PEC-G após indicação da disponibilidade das IES participantes.

§ 1º O Ministério da Educação poderá solicitar às IES a oferta de vagas adicionais para atender estudantes candidatos ao PEC-G e o expresso nos acordos de cooperação internacional.

§ 2º No âmbito do PEC-G, somente poderão ser ofertadas vagas em cursos oferecidos em período diurno ou integral.

CAPÍTULO III DAS INSCRIÇÕES

Art. 5º O calendário e processo seletivo do PEC-G serão anualmente regulamentados por edital expedido pelo Ministério da Educação, com a anuência do Ministério das Relações Exteriores.

Art. 6º Poderão se inscrever no PEC-G os estudantes estrangeiros:

I - residentes no exterior e que não sejam portadores de visto permanente ou qualquer outro tipo de visto temporário para o Brasil;

II - maiores de 18 e preferencialmente até 23 anos;

III - que firmarem Termo de Responsabilidade Financeira, em que assegurem ter meios para custear as despesas com transportes e para subsistência no Brasil durante o curso de graduação;

IV - que firmarem Termo de Compromisso, em que se comprometam a cumprir as regras do PEC-G; e

V - que apresentarem certificado de conclusão do ensino médio e Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras.

§ 1º Excepcionalmente, o candidato que não tiver concluído o ensino médio na data da inscrição poderá apresentar o certificado de conclusão do ensino médio no ato da matrícula na IES.

§ 2º O candidato originário de país em que não haja aplicação do Celpe-Bras poderá realizá-lo no Brasil, uma única vez, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras, em IES credenciadas.

§ 3º O candidato reprovado no Celpe-Bras aplicado no Brasil, na forma do § 2º, não poderá ingressar no PEC-G, vedada a prorrogação de seu registro e do prazo de estada no Brasil, conforme disposto na [Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980](#) e no [Decreto nº 86.715, de 10 de dezembro de 1981](#).

§ 4º É vedada nova inscrição no PEC-G ao candidato selecionado que deixar de efetuar sua matrícula inicial na IES sem justificativa.

Art. 7º Após divulgação do resultado da seleção, as missões diplomáticas e as repartições consulares brasileiras concederão aos candidatos selecionados o visto temporário de estudante, na forma da legislação aplicável.

§ 1º A condição migratória regular no Brasil, que compreende a obtenção do visto e a atualização do registro de estrangeiro, é de responsabilidade do estudante-convênio, e é indispensável para efetivação da matrícula e, posteriormente, para a inscrição em disciplinas a cada início de período letivo.

§ 2º A IES zelará pelo cumprimento das obrigações previstas no § 1º, provendo os documentos necessários para o registro do estrangeiro, vedada a inscrição em disciplinas de estudante-convênio em situação migratória irregular.

CAPÍTULO IV DA MATRÍCULA, DOS PRAZOS E CUMPRIMENTO DO PROGRAMA

Art. 8º A apresentação do estudante-convênio para matrícula deverá obedecer ao calendário escolar da IES para a que foi selecionado.

Parágrafo único. Compete à IES verificar a documentação e a regularidade da situação migratória do estudante-convênio para efetivação e registro de matrícula.

Art. 9º O estudante-convênio poderá solicitar mudança de curso ou de Instituição, atendidos os critérios e as normas regimentais das IES participantes do PEC-G.

§ 1º A mudança de curso poderá ocorrer uma única vez e exclusivamente ao término do primeiro ano de estudos, atendidos os critérios e as normas regimentais da IES.

§ 2º O estudante deverá obedecer ao prazo regulamentar para integralização curricular.

§ 3º A matrícula para obtenção de nova habilitação, vinculada ao mesmo curso, somente será permitida se for respeitado o prazo regulamentar de conclusão do curso inicial.

§ 4º Em caso de estudante-convênio beneficiário de bolsa de estudos ou auxílio financeiro, a mudança de curso ficará condicionada à manifestação favorável da instituição concedente, governamental ou privada.

§ 5º A IES deverá comunicar, imediatamente, a mudança de curso ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores.

Art. 10. A transferência do estudante-convênio deve observar as exigências da IES recipiendária, e os critérios estabelecidos pelo [art. 49 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), ressalvadas as vedações previstas nos incisos VI e VII do **caput** do art. 12.

§ 1º A transferência para prosseguimento de estudos no mesmo curso deverá ser feita entre IES participantes do PEC-G uma única vez, exclusivamente ao fim do primeiro ano de estudos.

§ 2º A IES, ao aceitar a transferência, deverá providenciar imediatamente a expedição dos documentos referentes à transferência para a Polícia Federal, para atualização do registro, nos termos da [Lei nº 6.815, de 1980](#).

§ 3º Compete à IES recipiendária comunicar o fato ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores.

Art. 11. É vedada a participação de estudantes do PEC-G em programas de mobilidade acadêmica que implique deslocamento do estudante, com alteração das condições de matrícula, com mudança temporária de sede ou de país.

Art. 12. Será desligado do Programa o estudante-convênio que:

- I - não efetuar matrícula no prazo regulamentar da IES;
- II - trancar matrícula injustificadamente ou abandonar o curso;
- III - não obtiver a frequência mínima exigida pela IES em cada disciplina;
- IV - for reprovado por três vezes na mesma disciplina;
- V - for reprovado em mais de duas disciplinas, ou número de créditos equivalente, no mesmo semestre, a partir do 2º ano ou do 3º semestre do curso;
- VI - obtiver transferência para IES não participante do PEC-G, ou que não atenda ao disposto no art. 10;
- VII - obtiver novo ingresso em IES por meio de processo seletivo que não seja o do PEC-G;
- VIII - obtiver, durante o curso, visto diferente daquele indicado no art. 7º ou condição migratória diversa; ou
- IX - apresentar conduta imprópria, constatada por processo disciplinar, no âmbito da IES.

§ 1º Entende-se como conduta imprópria aquela que atente contra as normas disciplinares da IES e da legislação brasileira, e manifestações ostensivas de transgressão de normas de convivência social.

§ 2º O trancamento geral de matrícula não será permitido, exceto por motivo de saúde, própria ou de parente em primeiro grau, inclusive por afinidade, comprovado junto à IES.

§ 3º Estendem-se ao estudante-convênio as normas aplicáveis aos integrantes do corpo discente de cada IES compatíveis com este Decreto, incluídas as que tratam do jubramento e demais hipóteses de desligamento do curso.

§ 4º Compete à IES comunicar o desligamento do estudante-convênio à Polícia Federal, ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores.

CAPÍTULO V

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 13. É vedado ao estudante-convênio o exercício de atividade remunerada que configure vínculo empregatício ou caracterize pagamento de salário ou honorários por serviços prestados.

Parágrafo único. É permitida a participação do estudante-convênio em estágio curricular, atividades de pesquisa, extensão e de monitoria, obedecida a legislação referente a estrangeiros residentes temporários.

Art. 14. É garantida ao estudante-convênio assistência médica, odontológica e farmacêutica pelo Sistema Único de Saúde - SUS, nos termos de convênio firmado entre o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Saúde sem prejuízo da adesão do estudante a um plano de saúde complementar.

Parágrafo único. Em caso de falecimento, doença grave ou incurável que impeça a continuação dos estudos, o Ministério das Relações Exteriores poderá arcar com os custos relativos ao traslado do estudante-convênio para o país de origem, se houver impedimento financeiro do estudante e disponibilidade de recursos orçamentários do Ministério.

Art. 15. As instituições participantes do PEC-G poderão, nos termos da lei, conceder auxílio financeiro destinado ao estudante-convênio, por prazo limitado e durante o curso, a título de custeio de moradia, transporte ou alimentação, em qualquer caso condicionado ao bom aproveitamento acadêmico.

Art. 16. O vínculo do estudante-convênio com o PEC-G cessa com a conclusão do curso e colação de grau.

§ 1º Compete à IES informar a relação dos estudante-convênio graduados à Polícia Federal, ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores, imediatamente após a colação de grau.

§ 2º É vedada a extensão da estada do estudante-convênio no Brasil além do prazo legal indicado no Estatuto do Estrangeiro.

Art. 17. O estudante-convênio receberá, obrigatória, pessoal e gratuitamente, seu diploma, ementas e histórico escolar, legalizados, na missão diplomática brasileira onde se inscreveu no PEC-G.

Art. 18. As IES que oferecerem vagas no curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras aos estudantes-convênio deverão fazê-lo mediante assinatura de Termo específico, a ser firmado com o Ministério da Educação, assegurando as condições e o cumprimento do Programa.

Art. 19. Os estudantes-convênio contemplados neste Decreto estão isentos de indicação ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, instituídos pela [Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004](#).

Art. 20. O Ministério da Educação e o Ministério das Relações Exteriores manterão atualizadas as respectivas páginas eletrônicas sobre o PEC-G, onde constarão informações adicionais e demais assuntos de interesse.

Parágrafo único. É da responsabilidade do estudante-convênio manter-se informado sobre obrigações e compromissos decorrentes da participação no PEC-G por meio de consulta regular aos portais eletrônicos do Ministério das Relações Exteriores, do Ministério da Educação e das IES.

Art. 21. Ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e do Ministério das Relações Exteriores disporá sobre a operacionalização do PEC-G.

Art. 22. Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 23. Fica revogado o [Decreto nº 55.613, de 20 de janeiro de 1965](#).

Brasília, 12 de março de 2013; 192º da Independência e 125º da República.

DILMA ROUSSEFF

Antonio de Aguiar Patriota

Aloízio Mercadante

Este texto não substitui o publicado no DOU de 13.3.2013

ANEXO 3. ESTUDANTES AFRICANOS ESPANCADOS NA USP

ESTUDANTES ESTRANGEIROS DA USP SÃO ESPANCADOS PELA POLÍCIA MILITAR, APÓS REAGIREM A PROVOCAÇÕES RACISTAS

Publicado há 3 meses - em 1 de abril de 2015 » Atualizado às 13:15

Categoria » **Violência Racial e Policial**

Estudantes estrangeiros da USP são espancados pela polícia militar, após reagirem a provocações racistas



A pedido dos três estudantes angolanos, que não querem que seus nomes sejam divulgados por momento, redigimos esta nota com objetivo de externalizar o gravíssimo caso.

Por Coletivo Negro USP via Guest Post para o Portal Geledés

Três estudantes universitários angolanos foram espancados por policiais militares na madrugada de domingo, 29/3, na região do Brás, em São Paulo, após uma briga com outros três jovens brancos, que segundo os angolanos, teriam feito provocações racistas.

Os universitários A.B. (PUC-RS), H.B. e E.G. (USP), todos de 24 anos, relataram que tinham acabado de sair de um bar nas proximidades da estação de metrô do Brás, onde muitos africanos costumam confraternizar nos finais de semana, e estavam caminhando pela calçada no sentido da estação, quando três jovens brancos, que passavam pelo local de taxi, começaram a insultá-los de dentro do carro.

“Hei preto, macaco, disseram-nos”, relatou H.B., que estava caminhando mais a frente dos outros dois, e disse que revidou com xingamentos. Logo em seguida, ele relata que os três jovens saíram do carro e partiram pra cima dele. Ao ver a situação, os outros dois angolanos

que estavam mais atrás correram para ajudar o amigo, o que provocou uma grande briga entre eles.

H.B. diz que um deles tentou roubar o seu celular e o outro fingiu que estava portando uma arma na cintura e ameaçou sacá-la. “Mesmo assim nós fomos pra cima dele”.

Outros angolanos que estavam próximo ao local correram e apartaram a briga. Após este fato, A.B. diz que voltaram ao bar pra pedir à outros africanos que os acompanhassem até a estação em segurança. Mas quando retornaram ao local da briga, havia uma viatura da PM chegando com os três jovens que estavam no taxi.

“Um deles chegou apontando para nós e dizendo pros policiais ‘óh, foram eles, foram eles!’”, observa H.B.. Segundo os estudantes, a polícia, sem ao menos buscar saber o que havia ocorrido, chegou apontando as armas e, mesmo depois quando eles já tinham mostrado os documentos, começaram a agredí-los gratuitamente.

A.B. conta que a polícia também começou a agredir os outros angolanos que estavam ao redor: “Alguns gritavam ‘são só estudantes, párem de bater, não precisam fazer isso’, mas eles não pararam e foram pra cima dos que estavam em volta olhando.”

Perplexo, H.B. diz que não conseguiu entender até agora por que aconteceu tudo aquilo. “A polícia nem quis saber o que realmente ocorreu. Acreditou nos três rapazes que nos insultaram. E quando quisemos dizer que aquilo era injusto e desnecessário, eles [os policiais] nos bateram mais”.

Inconformado, E.G. conta que nunca passou por nada disso, e não entende o por que a polícia agiu daquela forma, uma vez que eles não reagiram.

“Nos mandaram ficar na parede e mostrar nossos documentos. Mas quando estávamos mostrando, um deles começou a agredir o A.B.. Daí, eu pedi para que eles parassem de bater, mas outros [policiais] foram pra cima de mim, me derrubou no chão e pisou em minha cabeça”.

Inconformado, o estudante H.B. afirma que teve seu corpo todo pisoteado, enquanto via o rosto de seu amigo, que levou quatro pontos na testa, ser arrastado pela calçada coberto de sangue. O terceiro estudante teve seu dedo quebrado ao proteger o rosto do cassetete, além de surras levadas e um ferimento na cabeça.

“Feche os olhos e morra!”

Segundo os estudantes, as agressões e ameaças seguiram dentro das viaturas no trajeto.

E.G., o único encaminhado ao hospital, conta, com voz embargada, que estava algemado, sangrando abundantemente e com muita dificuldade em respirar. Ao pedir socorro aos policiais, ouviu a seguinte frase: “feche os olhos e morra!”

Auto-agressão e desacato

Um dos estudantes relatou que presenciou um dos policiais rasgando a própria farda e quebrando o próprio relógio, para acusá-los no boletim de ocorrência. Além disso, eles estranharam os procedimentos usados para levá-los à delegacia. “Nos separaram em três viaturas. Não há motivo pra isso. Fiquei muito assustado, eles deram várias voltas [conosco].

Não sabia o que iriam fazer [conosco], pensei que iam dar sumiço em nós”, relatou um dos estudantes.

Os estudantes foram levados ao 8º DP, no Brás, onde foram autuados por desacato.

Convênio Internacional

Os estudantes fazem parte do programa PEC-G, um convênio internacional entre o Brasil e vários países em desenvolvimento, gerido pelos ministérios da educação e do exterior, que proporciona bolsas de estudos em cursos de graduação por diversas universidades do país.

Longe de ser uma exceção, o presente caso é mais um exemplo do tratamento do Estado brasileiro para com os negros, sejam eles brasileiros ou não. Estes estudantes poderiam estar dentro da triste estatística do genocídio negro. Talvez não estejam, por serem estrangeiros.

Além da violência gratuita da polícia, há elementos de racismo institucional e ferimento dos direitos humanos. Os três estudantes estão sob a responsabilidade diplomática de nosso país, que necessita, desta forma, tomar providências urgentes sobre o caso, garantir segurança a eles e punir os responsáveis por esta barbárie.

Casos parecidos

Em maio de 2012, no mesmo local, ocorreu uma briga entre brasileiros e angolanos. A ocasião resultou com a morte da angolana Zulmira de Souza Borges, 26, estudante de engenharia. Até hoje o caso não obteve respostas.

No mesmo ano, em Porto Alegre (RS) dois estudantes universitários africanos, um da República Democrática do Congo e outro do Benin, foram autuados por um policial militar e obrigados a descer do ônibus. Na abordagem um policial negro teria dito a seguinte frase “Vocês não sabem que isso no Brasil sempre aconteceu e vai acontecer de novo?”. Após a denúncia dos estudantes na mídia, o caso foi investigado e os policiais envolvidos foram absolvidos, tendo a sua ação caracterizada como “abordagem técnica”.

Fonte: <http://www.geledes.org.br/32721/#ixzz3eVuxhgQ4>

ANEXO 4. ESTUDANTES AFRICANOS TENTAM ENTENDER RACISMO SOFRIDO EM PORTO ALEGRE



(<http://www.sul21.com.br/jornal/>)

3/fev/2012, 6h00min

Africanos ainda tentam entender racismo da polícia em Porto Alegre³⁴

Samir Oliveira



Africanos ainda tentam entender racismo da polícia em Porto Alegre

Quando vieram ao Brasil em busca de aperfeiçoamento profissional, Sagesse Ilunga Kalala, de 21 anos, e Tibule Aymar Sedjro, de 22 anos, pensavam que estavam desembarcando no país do futebol e das belas praias. Mal sabiam os dois africanos que, além de encontrar pessoas e aprender um novo idioma, iriam conhecer um pouco do que há de mais negativo no ser humano. Palavras como racismo, discriminação e preconceito passariam a integrar o vocabulário e o cotidiano dos dois jovens.

Sagesse, da República Democrática do Congo, e Tibule, do Benin, estão em Porto Alegre desde o início do ano passado para estudar português – etapa obrigatória de um convênio entre o governo brasileiro e países africanos, que em seguida deslocará os dois para a Universidade Federal do Rio Grande (Furg), onde cursarão, respectivamente, Biologia e Oceanologia.

Com quase um ano de Brasil, o português flui com relativa facilidade, ainda que com um indisfarçável sotaque francês. Deixam até escapar um "tri" de vez em quando.

Mas definitivamente essa não é a melhor expressão para qualificar o que aconteceu com os dois em solo gaúcho. Talvez ignorância e despreparo sejam duas palavras que caibam bem à atitude da policial militar que, na manhã de 17 de janeiro, apontou uma arma para Sagesse e Tibule dentro de um ônibus pelo simples fato de eles serem negros.

Eles estavam indo para o Centro encontrar uma amiga e, em seguida, iriam para a Polícia Federal renovar seus vistos para permanecerem mais um ano no Brasil. Sentados no fundo de

³⁴ Disponível em: <<http://www.sul21.com.br/jornal/africanos-ainda-tentam-entender-racismo-da-policia-no-rs/>>.

um Campus-Ipiranga, conversando em francês, perceberam que a policial que estava no coletivo não parava de encará-los.



"Não sei se foi por sermos negros ou por

sermos africanos", questiona Tibule

"Comecei a me sentir mal. Por que ela nos olhava assim?", questiona Sagesse, ainda tentando entender o que aconteceu naquela manhã. Após pedir reforços pelo telefone, a policial ordenou que o ônibus parasse imediatamente, sacou a arma, apontou para a dupla de africanos e berrou: "Saíam do ônibus com as mãos na cabeça!".

Imediatamente, todos os passageiros abaixaram a cabeça. Sagesse e Tibule quiseram fazer o mesmo, sem entender que, para a autoridade presente, o problema era justamente eles. "Foi então que percebi que estava falando com a gente. Eu disse que éramos estrangeiros e perguntei o que havíamos feito, mas ela só ficava me mandando calar a boca", lembra o congolense.

Apavorados e sem saber o que levava uma policial a apontar uma arma para eles em pleno ônibus, os dois desceram, sempre com as mãos na cabeça e sob a mira do revólver, e foram recebidos por três viaturas e uma moto da Brigada Militar. No caminho para a descida, Tibule ainda deixou cair seu celular e, quando se abaixou para pegar, foi impedido pela policial, que engatilhou a arma e não permitiu que ele fizesse qualquer movimento.

Com as mãos encostadas no ônibus, sendo observados por todos que estavam dentro do coletivo, além da multidão de curiosos que se aglomerava, Tibule e Sagesse foram revistados por outros policiais, enquanto a mulher permanecia com a arma apontada pra eles.

Ela perguntou porque os dois estavam conversando entre eles e olhando para ela. Mal sabia a policial que estavam justamente se questionando sobre as desconfiadas e contínuas olhadas dela. Fora do ônibus, ao ser questionado pela brigadiana, Sagesse não teve dúvidas ao responder. "Sim, estávamos conversando. Não temos mais o direito de conversar?".

Como percebeu que a cada coisa que dizia, era repreendido com um irritadiço "cala a boca!", Sagesse decidiu não falar mais nada. E orientou, em francês, que Tibule também ficasse quieto, temendo a ira dos policiais. "Não fala mais, Tibule, eles podem nos levar para qualquer lugar", comentou.

Tibule, visivelmente irritado com a situação, balançava a cabeça de um lado para outro em sinal de inconformidade. Como recompensa pela insatisfação, recebeu uma gravata no pescoço antes de ser algemado com Sagesse e levado para o posto da Brigada Militar na Redenção.

"Pensei que talvez tivessem nos confundido com criminosos procurados. Achei que fossem nos soltar depois da revista, pois não haviam encontrado nada. Eu já não estava entendendo mais nada", recorda Sagesse.

No posto policial, os dois comprovaram com documentos o que o preconceito impedia a polícia de ver: que eram estrangeiros e que estudavam português na Ufrgs. Foram liberados, mas se recusaram a sair.

"Queríamos saber porque havíamos sido detidos. Como insistimos em perguntar, um policial negro nos disse, apontando para a sua pele: 'Vocês não sabem que isso no Brasil sempre aconteceu e vai acontecer de novo?'. Foi assim, ouvindo da própria Brigada Militar que haviam sido retirados do ônibus, algemados e levados a um posto policial apenas por serem negros, que os dois africanos deixaram o local e, imediatamente, entraram em contato com amigos para saber como agir diante do acontecido.

"No meu país, a polícia não suspeita de uma pessoa só por ela ser branca"



"Ela só queria nos humilhar", entende

Sagesse

A primeira vez que Sagesse Ilunga Kalala sentiu que estava sendo discriminado por ser negro foi no Brasil. Foi, mais especificamente, num supermercado na cidade gaúcha de Igrejinha. "Os seguranças ficavam atrás de mim o tempo inteiro. Tinha muita gente lá dentro, mas só eu e meu amigo éramos seguidos pelos seguranças como se fôssemos criminosos. Eu não estava entendendo", conta o congolense, que decidiu deixar o estabelecimento sem levar nada.

Tibule Aymar Sedjro também sente o fardo que é ser negro num país onde, apesar de séculos de miscigenação, o racismo ainda é uma realidade cotidiana. "Quando um negro chega numa loja, é comum os seguranças ficarem olhando para ver se ele vai roubar algo. Não sei por que, se todo mundo é igual. Mas não observam os brancos da mesma forma", lamenta o jovem do Benin.

Há quase um ano vivendo no Rio Grande do Sul, Tibule já aprendeu uma triste lição de história nacional que não precisa de estudos para ser comprovada. "O racismo é mais forte no Sul do que no resto do Brasil", explica.

Passadas quase três semanas após o traumático episódio da detenção num ônibus em Porto Alegre, os dois africanos falam com tranquilidade sobre o assunto e ainda tentam entender por que uma policial teria feito tudo aquilo apenas por eles serem negros. No histórico de vida deles, não há nenhuma referência cultural, social, política ou psicológica que justifique a atitude da Brigada Militar no dia 17 de janeiro deste ano.

Vindos de países africanos, eles não conseguem entender como alguém pode ser discriminado tão somente por ser negro. "No meu país a polícia não suspeita de uma pessoa só por ela ser branca. Nunca. Só estou vivendo racismo no Brasil", compara.

Tibule ainda junta as peças no tabuleiro étnico e comportamental para tentar encontrar uma resposta. "Ainda não sei se aconteceu aquilo tudo só por sermos negros ou por sermos africanos", comenta.

Os dois jovens ainda não contaram a seus pais sobre o ocorrido. Sagesse não quer preocupar sua mãe, que sempre foi contra sua vinda ao Brasil. "Desde criança eu gostava do Brasil. Na África todos sabem que é um país maravilhoso. Minha mãe não quis me deixar vir, tinha medo do tráfico de drogas e das favelas, mas eu dizia a ela que só mostravam aquilo nos filmes. Eu tenho amigos que já moravam aqui e me diziam que havia racismo, mas eu não acreditava, achava que falavam isso para me assustar. Nunca pensei que seria verdade", desabafa o

congolense, que ainda pensa numa maneira de contar à sua mãe que foi algemado pela polícia apenas por ser negro.

Tibule contou apenas ao seu irmão o que aconteceu e ainda tenta encontrar paralelo para algo parecido que possa ter ocorrido em sua terra natal. "Nunca vi a polícia apontar a arma para alguém sem nenhum motivo no Benin", compara. E confessa que teve medo de ser injustamente incriminado pela Brigada Militar. "Tive medo, pensei que podiam colocar drogas na nossa mochila, aí mudaria tudo", considera.



Sagesse conta: **"ela falou algo sobre meu tênis, não entendi direito. Respondi: o que tem o meu tênis? Meu tênis nao fez nada!"**

Atormentado com a arma engatilhada apontada em sua direção, Sagesse não teve tempo de fazer muitas conjecturas mentais. Quase três semanas após o episódio, ele confessa que também sentiu medo. Mas não de ser preso. "Tive medo de morrer, porque ela estava com uma arma engatilhada apontada para nós. Ela podia ter feito algo errado e alguém dentro do ônibus podia ter morrido. Foi um susto muito grande, pensei que minha vida fosse acabar naquele dia", confessa.

Hoje, ele entende que a policial queria humilhar os dois. Mas ainda não entende por que. "Ela queria só nos humilhar. Todos no ônibus estavam conversando, só nós dois que não tínhamos esse direito?", pergunta.

A policial que iniciou a abordagem não teve seu nome divulgado pela Brigada Militar, que já instaurou um Inquérito Policial Militar para investigar o caso. Além disso, o comando da corporação se reuniu com os dois jovens e pediu desculpas pelo ocorrido.

Apesar do episódio, Sagesse e Tibule seguem convictos em permanecer no país. "Queremos continuar no Brasil. Mas estamos desconfiados da polícia. Como uma polícia que deveria proteger as pessoas nos ameaça? É complicado... Não quero que isso aconteça novamente", lamenta.

Fonte: Sul21