



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SILVIA HELENA RODRIGUES

**JOVENS ORIUNDOS DE PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: EXPERIÊNCIAS
DE MIGRAÇÃO INTERNACIONAL ESTUDANTIL**

Brasília, DF, Brasil

2013

SILVIA HELENA RODRIGUES

**JOVENS ORIUNDOS DE PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: EXPERIÊNCIAS DE
MIGRAÇÃO INTERNACIONAL ESTUDANTIL**

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Wivian Weller

**Brasília, DF
2013**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1014842.

R696j Rodrigues, Silvia Helena.
Jovens oriundos de países africanos de língua portuguesa na Universidade de Brasília : experiências de migração internacional estudantil / Silvia Helena Rodrigues. -- 2013. 223 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Inclui bibliografia.
Orientação: Wivian Weller.

1. Estudantes universitários - África portuguesa - Migração. 2. Ensino superior - Brasília (DF) - África portuguesa - Migração. 3. Estudantes universitários - África portuguesa - Identidade étnica. 4. Ajustamento social - África portuguesa - Brasília (DF). I. Weller, Wivian. II. Título.

CDU 314.74

SILVIA HELENA RODRIGUES

**JOVENS ORIUNDOS DE PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: EXPERIÊNCIAS DE
MIGRAÇÃO INTERNACIONAL ESTUDANTIL**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Wivian Weller – Orientadora FE/UnB

Prof^a. Dr^a. Denise Maria Botelho – FE/UFRPE

Prof^a. Dr^a. Fernanda Antônia Fonseca Sobral – SOL/UnB

Prof. Dr. Breitner Tavares – Campus Ceilândia/UnB

Prof. Dr. Jacques Rocha Velloso – FE/UnB

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa (Suplente, FE/UnB)

*Aos (Às) estudantes que dividiram comigo um pouco das
experiências e dos sentimentos vividos no Brasil.*

*“O bravo não é quem não sente medo,
mas quem vence esse medo.”*

Nelson Mandela

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela oportunidade de lidar com mais esta responsabilidade na minha vida.

À Wivian Weller, que mesmo em meio ao estágio probatório, maternidade, jornada de trabalho de 40h/60h semanais, separações, e outras situações com as quais convivi durante o curso, sempre me incentivou. Esse foi o diferencial para que eu pudesse concluir o curso.

À Alana, minha filha, minha motivação.

À família, especialmente, minha mãe, por ter suprido minhas ausências junto à Alana.

Ao Hélio Chaves e Geraldo Santos, que abriram portas importantes.

À Carmen Neves e à equipe de trabalho da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes, em especial, Carine e Fernanda, pelo apoio incondicional.

Leila de Jesus e à equipe de trabalho da Coordenação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pela compreensão.

À Prof^a. Dr^a. Maria Manuel Vieira (Universidade de Lisboa) pelas contribuições ao presente trabalho e pelo aceite do estágio *sanduíche*, mesmo que ele não tenha se concretizado.

Aos (Às) colegas do GERAJU, pela solidariedade na caminhada.

Aos (Às) estudantes dos PALOP que confiaram em mim e acreditaram neste trabalho.

A todos(as) os(as) amigos(as) que puderam me incentivar em qualquer momento ao longo desses anos.

Aos(Às) cidadãos(ãs) brasileiros(as) que, por meio de seus impostos, penosamente mantêm a universidade pública.

Obrigada!

RESUMO

RODRIGUES, Silvia Helena. **Jovens oriundos de países africanos de Língua Portuguesa na Universidade de Brasília: experiências de migração internacional estudantil.** Tese (doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2013.

O presente trabalho pretende contribuir com os estudos na área de educação, precisamente na temática jovens universitários, com foco na migração internacional e percursos identitários de jovens, estudantes de graduação na Universidade de Brasília (UnB), oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Para fundamentar o estudo, buscou-se caracterizar as discussões sobre juventude universitária, educação superior no contexto de internacionalização, migração e identidade. No decorrer da pesquisa foram realizados cinco grupos de discussão com estudantes dos PALOP, organizados por países de origem. Com o objetivo de reconstruir suas orientações coletivas a respeito das suas motivações, de suas experiências na UnB e em Brasília e de seus projetos de futuro foram selecionados para a análise em profundidade, quatro grupos de discussão dos seguintes países: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. A análise dos dados foi realizada com base no Método Documentário, desenvolvido por Ralf Bohnsack com base na Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim. Percebeu-se que, durante o período de migração estudantil, as reflexões sobre os países de origem adquirem uma dimensão estreitamente vinculada às bases da identidade nacional, expressas no compromisso com o desenvolvimento socioeconômico dos seus países. A família exerce papel importante nas decisões e pelo fato de estarem longe dos familiares, vivendo muitas vezes somente com a bolsa de estudo, esses jovens universitários passam a ensaiar a autonomia do adulto. As experiências do dia-a-dia desconstruem a imagem abstrata que tinham do Brasil e cedem lugar às interações, que os conduzem à negociação constante de seus padrões culturais, frente ao “outro”, que muitas vezes se apresenta como pouco tolerante às diferenças e à singularidade desses estudantes. As análises apresentadas reforçam a necessidade de que é preciso refletir e aperfeiçoar as ações de cooperação internacional no âmbito estudantil, com os países PALOP: é necessário ir além da garantia de vagas nas universidades e planejar meios de garantir condições plenas de acolhimento e permanência dos alunos.

Palavras-chave: Juventude universitária. PALOP. Método Documentário. Educação Superior. Migração estudantil internacional.

ABSTRACT

RODRIGUES, Silvia Helena. **Youth from Portuguese-speaking African countries: experiences of international student migration.** Thesis (doctorate). Faculty of Education. University of Brasilia, 2013.

This work intends to contribute to studies in education, specifically on university students, focusing on international migration and identity pathways of young undergraduate students at the University of Brasilia (UNB) from Portuguese-speaking African Countries (PALOPs). During the research, five discussion groups were established with students from PALOPs, organized by country of origin. In order to reconstruct their collective motives and orientations about their experience in the University, in Brasilia, as well as their projects for the future, four groups of discussion were selected, from Angola, Cape Verde, Guinea Bissau and Sao Tome and Principe. Data analysis was performed based on the Documentary Method, developed by Ralf Bohnsack based on Karl Mannheim's Sociology of Knowledge. It was noticed that during the period of migration, reflections on the country of origin acquire a dimension closely linked to the bases of national identity, expressed in the commitment to socio-economic development of their home countries. Family plays an important role in the decisions and, due to the fact of being away from their relatives, often living only on scholarships, these young students start to rehearse adult autonomy. Everyday experiences deconstruct the abstract image they had of Brazil and give way to interactions that lead to constant negotiation of their cultural patterns, opposite the "other", which often presents itself as little tolerant to differences and the uniqueness of these students. Analyses presented reinforce the need to reflect on and enhance the actions of international student cooperation with PALOP countries: it is necessary to assure more than enrollment, but to plan ways to ensure full conditions of admission and residence to these students.

Key words: University youth. PALOP. Documentary Method. Higher Education. International Student Migration.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução de IES públicas e privadas (2001-2012).....	35
Gráfico 2 – Percepção de bolsas dos estudantes-convênio (2011- 2013).....	60
Gráfico 3 – Evolução geral dos candidatos selecionados no PEC-G (2000-2013)	61
Gráfico 4 – Quantitativo de estudantes-convênio contemplados com as vagas nas UnB (2010-2014)	64
Gráfico 5 – Distribuição dos estudantes dos PALOP por curso (julho/2009).....	95

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Ano de conclusão e nível das pesquisas sobre o tema.....	20
QUADRO 2 – Distribuição das pesquisas sobre o tema por área de avaliação.....	21
QUADRO 3 – Distribuição regional das pesquisas.....	22
QUADRO 4 – Quantitativo de estudantes PALOP matriculados na UnB (julho/2009)	95
QUADRO 5 – Grupos de Discussão realizados.....	97
QUADRO 6 – Perfil resumido dos participantes dos Grupos de Discussão	107

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – IES brasileiras por categoria administrativa	34
TABELA 2 – IES brasileiras por organização acadêmica	35
TABELA 3 – Evolução da expansão da rede federal de educação superior	39
TABELA 4 – Índice de formados dos PALOP, por país, no âmbito do PEC-G	63

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapa político do continente africano.....	17
FIGURA 2 – Guiné-Bissau.....	108
FIGURA 3 – Angola.....	122
FIGURA 4 – São Tomé e Príncipe.....	125
FIGURA 5 – Cabo Verde.....	131

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
GERAJU	Gerações e Juventude
IBGE/ENCE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Escola Nacional de Ciências Estatísticas
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
PALOP	Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEC-G	Programa Estudantes-Convênio de Graduação
POGE	Políticas Públicas e Gestão da Educação
Promisaes	Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAA/UnB	Secretaria de Assuntos Acadêmicos da UnB
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

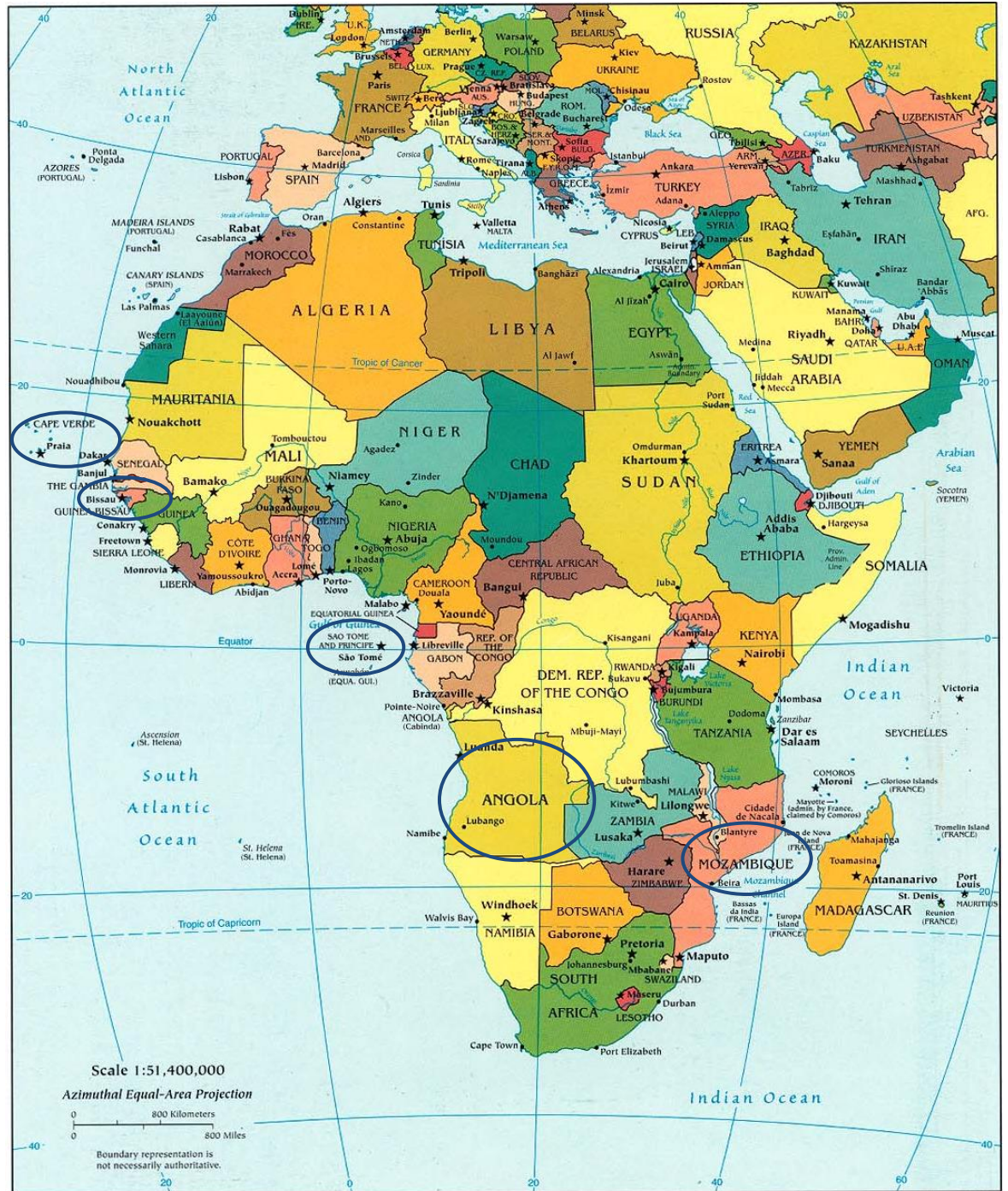
UnB	Universidade de Brasília
UnB	Universidade de Brasília
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 EDUCAÇÃO SUPERIOR E FACES DA INTERNACIONALIZAÇÃO ...	34
1.1 Educação superior no Brasil	34
1.2 A internacionalização universitária	43
1.3 A internacionalização no contexto das universidades brasileiras	47
1.4 Aproximações entre o Brasil e os países de língua portuguesa do continente africano.....	49
1.4.1 A circulação internacional de jovens estudantes dos PALOP	52
1.4.2 O Programa Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G	56
2. CONSIDERAÇÕES SOBRE MIGRAÇÃO E IDENTIDADE.....	66
2.1 Aproximando-nos dos estudos sobre identidade.....	72
3 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	79
3.1 Notas sobre a investigação social qualitativa no Brasil	80
3.2 A interpretação das “visões de mundo” e o Método Documentário	83
3.3 Grupos de discussão e análise segundo o Método Documentário	87
4 SOBRE O TRABALHO DE CAMPO	94
4.1 Contexto do grupo Guiné-Bissau	98
4.2 Contexto do grupo Angola.....	101
4.3 Contexto do grupo São Tomé e Príncipe	102
4.4 Contexto do grupo Cabo Verde.....	103
5 OS ESTUDANTES E SEUS PAÍSES DE ORIGEM.....	108
5.1 GUINÉ-BISSAU.	108
5.1.1 A convivência religiosa.....	108
5.1.2 Percurso escolar	115
5.2 ANGOLA.....	122
5.2.1 O país pelas pessoas.....	122
5.3 SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE.....	125
5.3.1 A vida escolar das estudantes são-tomenses.....	125
5.4 CABO VERDE	131
5.4.1 Informações sobre o país.....	131

5.4.2 A família.....	135
5.5 Síntese comparativa	138
6 EXPERIÊNCIAS NA UNB, EM BRASÍLIA E NO BRASIL	143
6.1 GUINÉ-BISSAU	143
6.1.1 A escolha por Brasília, o cotidiano na UnB e na cidade	143
6.1.2 Situação financeira: sobrevivendo como bolsista.	151
6.1.3 Projetos de futuro	156
6.2 ANGOLA.....	158
6.2.1 A maturidade conquistada.....	158
6.2.2 Planos de futuro	165
6.3 SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE	166
6.3.1 Motivações para sair do país e questões de adaptação.....	166
6.3.2 O dia-a-dia na universidade	169
6.3.3 Planos para o futuro	175
6.4 CABO VERDE	178
6.4.1 Dentre outros, o espaço para o lazer.....	178
6.5 Síntese comparativa	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	197
APÊNDICE A - Roteiro dos Grupos de Discussão.....	207
APÊNDICE B - Formulário de identificação	211
APÊNDICE C - Termo de compromisso ético da pesquisa	213
APÊNDICE D - Carta direcionada à SAA.....	217
APÊNDICE E - Códigos de transcrição	218
APÊNDICE F - Divisão temática do grupo de discussão realizado com estudantes de Guiné Bissau	220
APÊNDICE G - Divisão temática do grupo de discussão realizado com estudantes de Angola	219
APÊNDICE H - Divisão temática do grupo de discussão realizado com estudantes de São Tomé e Príncipe	222
APÊNDICE I - Divisão temática do grupo de discussão realizado com estudantes de Cabo Verde.....	223

FIGURA 1
Mapa político do continente africano



Fonte: www.vmapas.com

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida no contexto da linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE) do Programa de Pós-Graduação em Educação e no âmbito do grupo de pesquisa GERAJU – Gerações e Juventude¹. Busca relacionar a educação superior no Brasil à presença de jovens estudantes², naturais dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)³, que atravessam o Atlântico para se graduarem na Universidade de Brasília (UnB). Uma das portas de entrada é o Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que disponibiliza vagas em Instituições de Educação Superior (IES) públicas brasileiras. Sua criação, em 1965, remonta às primeiras iniciativas brasileiras de cooperação internacional. Atualmente o PEC-G é coordenado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) em conjunto com Ministério da Educação (MEC). No início, os países PALOP eram colônias portuguesas e o público de estudantes do Programa era oriundo, em sua maioria, de países da América Latina e Ásia. Após o processo de independência, de 1974 a 1975, os estudantes dos PALOP gradativamente passaram a representar mais de 80% do universo de estudantes contemplados pelo Programa.

Da realidade desses países e vidas dos estudantes emerge uma multiplicidade de questões de pesquisa, todas igualmente desafiadoras. Este trabalho dedica-se àquelas que sobressaem do cotidiano dos

¹ Para maiores informações sobre o GERAJU cf.: <http://plsq11.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0240708ZMRQGUM>. Acesso em 20 novembro 2013.

² Neste trabalho será utilizada a flexão masculina de gênero no intuito de contemplar o padrão formal de redação, porém, assume-se o gênero feminino incorporado às expressões. Contudo, há de ser considerada a reflexão sobre as implicações pedagógicas do tratamento discursivo nas relações de gênero. Sobre o assunto, cf. SANTOS, Tatiana Nascimento; BOTELHO, Denise Maria. “Interseccionalidades, vulnerabilidades e práticas pedagógicas não-discriminatórias: por um novo paradigma discursivo”. In: 34ª Reunião Anual da ANPED. Natal-RN, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT21/GT21-1244%20int.pdf>>.

³ Os países PALOP são Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola. Organizam-se na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) que, além do Brasil, inclui Portugal e Timor Leste. Ver <www.cplp.org.br>

estudantes, expressas pelas suas visões de mundo a respeito do país de origem e das vivências no Brasil durante a graduação. Este recorte, ao mesmo tempo em que adquire a dimensão de um coletivo a ser pesquisado, assume a concepção de que os sujeitos participantes da pesquisa possuem histórias de vida singulares, mas também partilham de experiências comuns enquanto estudantes estrangeiros no exterior. Reunidos em grupos de discussão, abordagem metodológica adotada, tentou-se perceber o espaço em comum partilhado entre eles, bem como suas especificidades. As análises aqui apresentadas e possíveis resultados buscam oferecer novos elementos para os estudos de migração estudantil internacional, que atualmente são poucos representativos no contexto das pesquisas sobre educação superior e estudantes universitários.

Breve estado da arte sobre o tema

A partir de um levantamento das dissertações e teses⁴ elaboradas em IES brasileiras, cujos temas relacionam-se aos estudantes dos PALOP no Brasil⁵, percebe-se que as temáticas relacionadas à migração estudantil vêm sendo abordadas sob diversos olhares, no âmbito da pesquisa acadêmica. A busca pelas dissertações e teses foi realizada pelo mecanismo Google, com palavras-chaves como: “jovens”, “estudantes universitários”, “africanos”, “migração” e suas diversas combinações. Incluiu-se também o nome de cada país dos PALOP como alternativa de busca. Tal mecanismo foi acionado devido à indisponibilidade do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que se encontra desativado por tempo indeterminado. Os trabalhos citados aqui estavam disponíveis em repositórios das bibliotecas das respectivas universidades

⁴ Não será possível, contudo, tecer uma análise mais aprofundada sobre cada um dos trabalhos, uma vez que a minha leitura sobre eles não permitiria tal empreendimento no escopo desta tese.

⁵ As dissertações e teses aqui mencionadas estão incluídas nas referências bibliográficas.

em que foram apresentados. Consultou-se também o acervo da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁶.

Os resultados da busca foram 21 referências, produzidas ao longo de 13 anos (2000-2013), contudo, considerando que a ferramenta de busca por conteúdos dessa natureza, o Banco de Teses, mais usual e confiável, não estava disponível, é possível que esse levantamento esteja omitindo outras teses e dissertações elegíveis.

Em relação ao ano de conclusão e ao nível das pesquisas, tem-se o seguinte quadro:

QUADRO 1

Ano de conclusão e nível das pesquisas sobre o tema

Ano de conclusão	Dissertações	Teses	Total
2000	1	-	1
2002	2	-	2
2005	-	1	1
2006	3	-	3
2007	2	-	2
2008	1	-	1
2009	1	1	2
2012	3	-	3
2013	3	2	5
Em andamento	-	1	1
Total	16	5	21

Fonte: Pesquisa em tela

Grande parte das pesquisas ocorre no nível de mestrado, proporcionalmente coerente com o maior quantitativo de estudantes matriculados. Há que se chamar atenção para o fato de que uma das pesquisadoras desenvolveu ambas, dissertação e tese, sobre a temática. Da mesma forma, pode ser que ainda tenhamos continuidade, em nível de doutorado, de algumas pesquisas realizadas pelos mestres formados recentemente. Dos 21 trabalhos encontrados, tem-se a seguinte presença em sete áreas de avaliação distintas⁷:

⁶ A BDTD é gerenciada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), órgão vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT).

⁷ Áreas de avaliação, conforme classificação adotada pela CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>>.

QUADRO 2

Distribuição das pesquisas sobre o tema por área de avaliação

Área	Ocorrências	IES
Administração	1	UFU
Antropologia	6	UFSC; UFRGS (02) ⁸ ; UFPE; UnB (02)
Demografia	1	IBGE/ENCE
Educação	3	UFMG; Unicamp (02)
Geografia	1	USP (em andamento)
Interdisciplinar	2	UnB; UERJ
História	1	PUC-RJ
Psicologia	2	UERJ; PUC-SP
Serviço social	1	UFRJ
Sociologia	3	UFCE; PUC-RJ; UERJ
Total	21	

Fonte: Pesquisa em tela

A maior concentração de pesquisas em uma área ocorreu nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia, com seis trabalhos. Em segundo lugar, destacam-se as áreas da Educação, com três trabalhos, Sociologia, com três, e Psicologia, com dois. Com um trabalho cada, encontram-se as áreas de Administração, Demografia, História e Serviço Social. No curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação da UnB, da área Interdisciplinar, chamado Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, encontramos uma pesquisa. Também na área interdisciplinar foi encontrada uma dissertação no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. A Geografia Humana tem uma tese em andamento. As ocorrências concentraram-se em maior número na região sudeste:

⁸ O número entre parênteses indica a quantidade de pesquisas da mesma IES.

QUADRO 3

Distribuição regional das pesquisas

Região da IES de acolhimento	Ocorrências
Norte	0
Nordeste	2
Sudeste	13
Sul	3
Centro-Oeste	3
Total	21

Fonte: Pesquisa em tela

Da mesma forma, verifica-se, conforme Amaral (2013) que a maior concentração de estudantes dos PALOP contemplados pelo Programa PEC-G está em IES da região sudeste do Brasil.

Um fator interessante é que encontramos entre os autores das dissertações um angolano, dois caboverdianos, dois guineenses e uma moçambicana. E entre os doutores, um moçambicano. Esses autores analisaram questões relativas aos estudantes oriundos dos PALOP como um todo, sendo que a maioria deles restringiu o foco de pesquisa aos estudantes oriundos do seu país de origem. Dessa forma, tem-se um olhar guineense, caboverdiano, angolano, moçambicano nas pesquisas. A respeito disso, Gusmão (2012) esclarece que:

a problemática do estudante africano nas instituições brasileiras não é objeto de reflexão acadêmica e científica, a não ser de poucos pesquisadores e, muitas vezes, só o são, por parte dos próprios estudantes africanos que tomam a experiência de viver no Brasil como temática de suas monografias, dissertações e teses, no interior do mundo acadêmico (p. 15).

Considerando o intervalo de 13 anos entre a produção mais antiga e a mais recente, podemos considerar que o índice de trabalhos nessa área é baixo. Se resgatarmos o balanço que consta em SPOSITO (2009), veremos que o tema “Jovens no/do estrangeiro” reuniu 0,84% da produção discente nas Ciências Sociais, Educação e Serviço Social, entre os anos de 1999 e 2006. Esse índice corresponde a doze pesquisas realizadas, quatro doutorados e oito mestrados. Dentre as temáticas, estão os estudantes oriundos dos PALOP, jovens filhos de brasileiros que

moram no Japão e estudantes brasileiros de classe média que fazem intercâmbio no exterior. Segunda a autora este tema é um dos que são pouco desenvolvidos, mas que contempla eixos importantes para a investigação sobre juventude e “indica a importância de pesquisas para dimensões menos visíveis dos denominados processos de globalização” (SPOSITO, 2009, p. 29).

Juventude e universidade

Na intenção de que possam contribuir na compreensão da temática deste trabalho, especificamente a intersecção juventude e universidade, tentamos esboçar uma aproximação com algumas elaborações de Foracchi (1972; 1977) concernentes às relações de manutenção, autonomia, trabalho e a dimensão temporal que afeta o jovem universitário, resguardando-se as devidas particularidades, tanto por nos determos neste trabalho sobre jovens dos PALOP em universidades brasileiras, quanto por vivenciarmos um momento sócio-histórico diverso do que suscitou os estudos da autora.

Apesar de a pesquisadora ter se dedicado à pesquisa sobre jovens universitários da década de 1960⁹, e não obstante a diferença entre o movimento estudantil da época e o atual, Augusto (2005) lembra que “a autora abordou um amplo conjunto de outros tópicos e trouxe para o debate vários temas correlatos, sobre os quais sua visão permanece pertinente e pode ser utilizada ainda hoje” (p.12).

Segundo Foracchi, era necessário caracterizar a universidade em seus aspectos críticos e dinâmicos e não por meio de um relato frio e convencional. Sua pretensão foi propor uma sociologia da vida universitária que, em conexão com uma sociologia da crise do sistema em

⁹ A pesquisa desenvolvida por Foracchi tinha como objetivo conhecer as condições sociais e econômicas dos estudantes da Universidade de São Paulo e conhecer as principais dificuldades materiais e pedagógicas, para que medidas fossem tomadas no nível gerencial da instituição. Foi realizada em 1960 e a amostra compreendeu 377 questionários respondidos na primeira etapa, o que correspondia a 5% da população estudantil, e na segunda etapa, uma amostra de 15% dos estudantes de cada categoria (total de 55) participou de uma entrevista aberta (as três categorias se relacionavam às condições de manutenção na universidade: estudantes totalmente mantidos pela família, parcialmente mantidos ou os que já trabalhavam).

geral, contribuisse para a interpretação científica de processos socioculturais, em formação na sociedade moderna (1972, p. 14).

Entre outros aspectos, analisou a natureza das relações de dependência entre o jovem¹⁰ e a sua família. Na sua abordagem, estas são específicas e definidas como *relações de manutenção* e comportam mecanismos de ajustamento que as regulam. De um lado está o jovem, ser socialmente dependente, em busca de recursos eficientes de autonomia ou de emancipação (seja ele sustentado integral ou parcialmente pelos pais, ou que trabalhe para seu sustento). Do outro, a família e sua constante força vinculadora.

Os jovens que são mantidos pela família – segundo Foracchi –, entendem que o papel de sustentá-los não passa de uma obrigação familiar, não criando para si nem para outros, nenhuma garantia de retribuição imediata. Entretanto, ao agir desta forma, alerta a autora, inconscientemente eles criam outro vínculo, sob muitos aspectos mais profundos, que é o da dependência. O controle da família, nessa situação, é incessante e sem tréguas (as opções do jovem quanto ao lazer, flexibilidade de horários, hábitos de consumo ou movimentação em outras esferas sociais limitam-se ao orçamento dos pais reservado para mantê-lo e ao que esses consideram apropriado para o jovem). Foracchi afirma que ao estudante sobra a opção de sentir-se vinculado e agir de acordo com as expectativas dos pais. Contudo, a submissão é aparente, ele busca novos modos de agir e de viver, manifestando assim um elemento permanente de tensão entre os adultos e o jovem. Imbuído de um sentido latente de oposição, ele passa a valorizar a sua inexperiência como fonte de superioridade e de autoafirmação, o que dá o suporte necessário para “ensaiar” novas maneiras de agir em sociedade, fazendo frente ao controle dos pais.

Entretanto, essa “liberdade” é característica dos estudantes que são mantidos pelos pais. No caso dos estudantes universitários que

¹⁰ A autora distingue, no âmbito de sua pesquisa, o jovem do estudante. O primeiro somente estuda e é mantido pela família e o estudante é o jovem que trabalha e estuda. Em suas publicações ela detalha o processo de transformação do jovem em estudante por meio vínculo com o trabalho. Esta distinção não está sendo adotada nesta tese.

trabalham para se manter, essa situação seria um privilégio, visto que se encontram absorvidos totalmente pelos problemas do seu sustento. O estudante dependente da família está isento de certas preocupações e livre para executar todas as tarefas de estudante, ao mesmo tempo é limitado por ela em seu campo de ação. Segundo a autora:

Depender economicamente da família equivale, para o universitário, a algo mais profundo do que o simples custeio material da manutenção. Representa submeter-se a um sistema de compromissos e pressões, ou seja, estar de tal forma vinculado que até as manifestações da vontade individual são controladas (Foracchi, 1977, p. 27).

Ela explica que “as relações de manutenção pressupõem vínculos de retribuição que nada mais são além da manifestação visível das formas de dependência que unem o estudante e a família” (p. 36). E tais vínculos de retribuição revelam-se profundos, como por exemplo, os manifestos na expectativa da família de que o estudante se realize profissionalmente, nos moldes planejados por ela. Na análise de Foracchi (op. cit., p. 38), o jovem adota como seu o objetivo fixado pela família: *ser alguém* e assim, família e estudantes acionam na construção de expectativas tanto o tempo presente quanto o futuro. Nas palavras da pesquisadora: “ser estudante é uma virtualidade eminentemente voltada para o futuro” (idem, p. 211).

À medida que o jovem começa a trabalhar mesmo que parcialmente, tais vínculos tornam-se mais tênues e complexos, visto que ao estudante cabe gerenciar também a fragmentação da sua condição em tempos sociais distintos: o tempo do curso e o do trabalho.

A marca essencial impressa nas condições do estudante que trabalha é a reciprocidade fundada na dependência da família, já que além de trabalhar e se manter, ele colabora na manutenção das despesas familiares. Essa reciprocidade culmina na autonomia de manutenção, que é uma nova maneira de se vincular, como Foracchi (1977) define: o que distingue um estudante que trabalha do estudante mantido é “basicamente o fato de ser este mantido pelos pais e aquele pelo sistema”

(idem, p. 52). Autonomia seria, então, a responsabilidade de manutenção fundada na redefinição de papéis.

Outra dimensão de análise que a autora empreende sobre as relações de manutenção, extrapola o nível interpessoal e relaciona-se à situação de classe do jovem e do adulto. Percebe-se que os vínculos de dependência não se esgotam no plano das relações recíprocas, mas expressam, no plano da convivência, as relações existentes entre as classes (idem, p. 106). Nesse sentido, as pressões do adulto sobre o jovem refletem os padrões e a problemática do grupo social ao qual pertence, expressos nos valores subjacentes com os quais o jovem se identifica, predominantemente os da classe média brasileira, visto que a educação superior configura-se como parte de sua estratégia de ascensão social ou de manutenção do status familiar.

Juventude, tempo e incertezas

Ao mesmo tempo em que, para alguns jovens, a incerteza em relação ao futuro seja dominante, e que sua atenção se volte para o tempo presente e as satisfações que ele oferece, para outros, principalmente os que trabalham, o presente significa uma passagem para o futuro, para a vida adulta – caracterizada pela independência.

A variável *tempo* já nas pesquisas de Foracchi revestia-se de valor e hoje ela permeia muitas interfaces dos estudos na área de juventude. Augusto (2005) afirma que, na contemporaneidade, a vivência social do tempo foi alterada. Outros estudiosos como Leccardi (2005), Pais (2001), Nunes e Weller (2003), afirmam que as trajetórias biográficas lineares, com fases definidas, hoje se configuram como exceção. O processo de desinstitucionalização do curso da vida desconstrói a identificação da juventude como um conjunto de etapas socialmente normativas que conduzem a um mundo adulto e o resultado é a individualização das biografias.

Em uma época de riscos difusos a capacidade de apreender o tempo tende a fragmentar-se. O presente, de acordo com Leccardi

(2005), ainda é o tempo em que a atenção se detém sem dificuldade e o futuro (assim como o passado) é substituído por um “presente estendido”, que é o espaço temporal que bordejia o presente (tão breve que não foge ao domínio humano e suficientemente longo para ser possível alguma projeção). Nesse cenário, esgota-se a idéia de projeto e biografia. Na modernidade contemporânea, as construções biográficas fogem das formas de projeto tradicionalmente entendido e aproximam-se da metáfora do “nômade”, que são aqueles que não perseguem uma meta, mas avançam/exploram envoltos pelo provisório, pela experimentação.

Pais (2005) emprega a metáfora da “geração ioiô” para ilustrar a não linearidade das biografias, nas idas e vindas entre o sistema educativo e o mercado de trabalho, entre viver em casa própria e na casa dos pais, ou ainda entre a conjugalidade e a vida de solteiro. Segundo o autor, a transição da juventude para a idade adulta requer análises de maior complexidade no cenário atual, uma vez que diversas mudanças em nível institucional e estrutural (cujas conseqüências atingiram o mercado de trabalho, o Estado e a escola), social e cultural ocorreram nas últimas três décadas, gerando uma “erosão” de certos marcos de referências culturais, até então relativamente estáveis e que serviam de fio condutor biográfico das trajetórias. Os jovens não mais têm como garantido um emprego estável para o resto da vida, e em face da flexibilização das relações de trabalho e da precarização da oferta, eles se vêem em constantes situações de mobilidade profissional e geográfica.

Em paralelo, devido à extensão temporal das carreiras escolares, os jovens acabam por estender o tempo de permanência e dependência em relação às famílias, que por vez, também tem passado por transformações, pluralizando as formas de organização familiar. Em seus termos, Pais (2005) afirma que “esse fato teria pressionado os jovens a fazerem um uso “ativo” de sua agência individual para inventar novos caminhos, criar novos estilos de vida, compor novas identidades, numa multiplicidade de opções – disponíveis ou inventadas” (SCHEHR, 2000, *apud* PAIS, 2005, p.113).

Aproximações com o tema da pesquisa

Por esse breve diálogo com alguns pesquisadores contemporâneos, podemos verificar como as reflexões de Foracchi sobre a juventude da década de 1960 são atuais. A perspectiva dilemática do tempo para o jovem, a autonomia do estudante por meio da atividade profissional, os vínculos familiares e suas relações de manutenção e a tensão geracional são somente alguns dos eixos de sua análise que, se devidamente contextualizadas, podem ser ressignificados em releituras e novas interfaces, para nos ajudar a compreender um pouco mais a juventude universitária do nosso tempo.

Inclusive, nessa perspectiva, poderíamos até nos valer de seu construto para refletirmos um pouco mais sobre a realidade dos estudantes universitários oriundos dos PALOP. Como ocorrem as relações de manutenção e dependência quando a família está tão distante? E há expectativas relacionadas à graduação e à possível mobilidade social (por parte de quem, família, governo)? Eles não podem trabalhar (condição imposta pelo visto temporário que possuem), então como poderíamos repensar a transformação do jovem em estudante e sua busca pela autonomia? Por certo não conseguiremos responder todas as questões, mas acreditamos que é válido que elas sejam postas, percebendo a juventude como força dinamizadora da vida social e o lugar da universidade como

núcleo de criação e transmissão cultural, onde, por meio das formas especiais de convívio estudantil que nela se desenvolvem, colocam-na, enquanto aspiração estudantil, na fronteira de um mundo novo (FORACCHI, 1972, p.51).

As raízes do interesse pela temática deste trabalho estão na minha trajetória estudantil e profissional. Desde a graduação em Letras, me interessava sobremaneira pela vertente prática e cotidiana da língua, dimensionada pelos diversos contextos sociais. A sociolinguística foi uma das minhas disciplinas preferidas, pois nos trabalhava com a possibilidade

de “heterogeneizar” a língua, pluralizando suas potencialidades, respeitando as singularidades dos falantes e propondo a reflexão sobre as relações de poder entre o padrão verbal dominante e os demais, tidos como desprestigiados.

Ao longo de 10 anos de experiência como professora de Língua Portuguesa, no nível fundamental e médio, na rede pública de ensino do Distrito Federal, procurei preservar essa herança da graduação. Nessa altura, 1999, tive oportunidade de participar de um curso, em nível de especialização, mediante convênio entre Secretaria de Educação e a UnB, cujo objetivo era formar os professores que seriam os responsáveis pela implementação de um programa nacional de inserção das tecnologias na prática educacional, chamado Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO). Para mim, o desafio era repensar a minha concepção de linguagem, agora mediada por recursos digitais que até para mim representavam uma novidade.

Pude concretizar um pouco desse anseio no curso de mestrado (2004-2006), quando, ancorada na teoria de Mikhail Bakhtin, busquei caracterizar em livros didáticos impressos e portais educacionais digitais alguns elementos, tais como a polifonia, hipertextualidade e dialogicidade da linguagem. Verifiquei, timidamente, que o suporte impresso, tido como convencional, garantia, por vezes, uma abordagem mais fluida da linguagem, em contraposição à estaticidade presente nos meios eletrônicos.

Em 2008, trabalhando mediante cessão da Secretaria de Educação do DF para a Secretaria de Educação a Distância do MEC, fui designada para acompanhar duas delegações moçambicanas em visita ao Brasil. A primeira, em julho de 2008, a delegação era composta de 15 moçambicanos (treze homens e duas mulheres) pertencentes ao quadro de funcionários de um instituto vinculado ao Ministério da Educação de Moçambique. Eles vieram para o Rio de Janeiro para uma capacitação durante quinze dias sobre o modelo de educação a distância implementado por uma dada instituição brasileira. Como foi uma missão

da qual tive conhecimento poucos dias antes da viagem, eu desconhecia os detalhes sobre a negociação das necessidades do grupo.

Recepcionei os participantes e os acompanhei por três dias nas atividades previstas. Um fato me chamou a atenção e foi justamente o que motivou a estudar mais profundamente o tema. Em uma sala pequena, onde mal se acomodavam os quinze integrantes da equipe e o funcionário da instituição que os recebia, a agenda transcorreu sobre assuntos relativos ao pormenorizado fluxo de produção de material didático, avaliação e administração dos pólos, tópicos de interesse do grupo e de grande importância, salvo o “diálogo” unilateral, no qual o especialista discursava durante três horas ou mais, sem interrupções ou questionamentos por parte da “platéia”, causando inclusive momentos de sonolência visível entre os participantes. Será que os especialistas brasileiros tinham algum conhecimento sobre a realidade da educação e da educação a distância em Moçambique? Não seria mais coerente para o grupo se todo o conteúdo “depositado” sobre eles, não tivesse como ponto de partida as especificidades de seu país, que em muito se diferencia do Brasil, principalmente no que concerne à infraestrutura tecnológica de comunicação? Como esse grupo de técnicos ressignificaria o conhecimento adquirido no seu país de origem? Em que aspectos os quinze dias de intercâmbio iriam contribuir significativamente para a melhoria da educação básica em Moçambique (ao passo que a experiência apresentada era voltada para o nível universitário)? O MEC acompanharia os resultados dessa missão? Caso os técnicos fossem oriundos de países do Norte, as condições seriam as mesmas? Fora as interrogações de cunho pedagógico, fiquei surpresa com as condições em que foram providenciadas e servidas as refeições ao grupo e com a falta de atrações culturais na agenda (imaginando a riqueza do local em que estavam).

Em dezembro do mesmo ano, tive a oportunidade, desta vez, de contribuir na organização de uma segunda missão, que traria ao Brasil, o diretor e dois técnicos de outro instituto subordinado ao Ministério da Educação, responsável pela regulamentação e gestão da educação a

distância no país africano. Tomamos o cuidado ao conhecermos os objetivos da missão, para indicarmos IES brasileiras que pudessem contemplá-los em suas necessidades. Após dez dias de atividades e visitas em três unidades federativas brasileiras, avaliamos que o encontro foi significativo e proveitoso, tanto para os professores que nos acolhiam nas IES brasileiras, quanto para os representantes do governo moçambicano. Tivemos a impressão de que houve espaço para o diálogo e troca mútua, mesmo assim, me questiono sobre o acompanhamento do MEC em relação aos avanços e lacunas apontadas nos relatórios finais.

As experiências relatadas formaram a base do projeto de pesquisa inicial, apresentado na seleção para o curso de doutorado. O objetivo era investigar como ocorria a ressignificação, em Moçambique, das experiências proporcionadas pelas visitas técnicas ao Brasil. Com o passar do tempo fiz o realinhamento necessário do projeto e a partir de então os jovens estudantes dos PALOP passaram a compor o foco da pesquisa, estreitando-se, assim com a linha de pesquisa na qual se inseria.

Nessa perspectiva, proponho neste trabalho a reflexão sobre a presença dos estudantes oriundos dos PALOP na UnB, partindo do que eles próprios compartilharam nos grupos de discussão. Essa trilha me conduziu em direção à necessidade de situar a universidade em um contexto macro, que demanda iniciativas voltadas para a internacionalização, sendo que o acolhimento dos estudantes estrangeiros é uma delas. Outro percurso revelado pelos depoimentos foi o da condição do migrante e seu constante desafio de ser diferenciado. O que, no fundo, também é uma questão de linguagem.

O objetivo que norteia a presente pesquisa é a reconstrução das orientações coletivas de jovens estudantes oriundos dos PALOP na UnB, no intuito de avançarmos no entendimento sobre as motivações que originaram a migração, as experiências como estudantes e as perspectivas de futuro.

Breve apresentação da tese

Estruturou-se esta tese em seis capítulos. O capítulo um foi organizado em torno do tema educação superior. Apresenta-se um panorama geral do quantitativo de IES e matrículas, problematizando a respeito das esferas pública/privada e a desigualdade de acesso. Discute-se também sobre os processos de internacionalização da educação superior, com destaque para o histórico de aproximação entre o Brasil e os PALOP e a conseqüente circulação de jovens estudantes neste espaço estabelecido, principalmente por meio do PEC-G.

O segundo capítulo busca dar relevo a algumas questões relacionadas aos processos de (re)construção identitária frente às experiências de migração, como por exemplo: a ressignificação do pertencimento nacional; a relação com o “outro” e suas implicações; a identidade construída nas fronteiras, nos interstícios; a diferença e a identidade como um ato de linguagem.

Os referenciais teórico-metodológicos encontram-se no capítulo três. Delimita-se o campo da pesquisa qualitativa no Brasil e destaca-se o Método Documentário, ancorado na Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim, para análise das visões de mundo dos sujeitos. Os procedimentos de aplicação do Método Documentário aos grupos de discussão foram desenvolvidos por Ralf Bohnsack. Pretende-se caracterizar tal estratégia metodológica por meio de seus fundamentos teóricos e etapas da análise dos dados.

O quarto capítulo delinea o campo da pesquisa empírica: como ocorreu o acesso aos estudantes dos PALOP na UnB, a contextualização de cada grupo de discussão e o perfil de cada participante.

Os capítulos cinco e seis dedicam-se à análise do material empírico coletado por meio da realização de quatro grupos de discussão, organizados por país de origem: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. As temáticas destacadas em cada grupo se diferenciam, de acordo com a relevância constatada na fase de análise dos dados. O conteúdo do capítulo cinco aborda o que os estudantes

revelaram sobre seus países de origem, as experiências escolares, os traços familiares e culturais. O capítulo seis concentra-se nos aspectos relacionados às motivações que os conduziram à experiência da migração internacional estudantil, às impressões da chegada ao Brasil, à vivência do dia-a-dia na UnB e em Brasília e aos projetos de futuro.

Nas considerações finais, pretende-se retomar a concepção geral deste trabalho, recuperando os elementos essenciais do percurso construído no decorrer de pesquisa.

1 EDUCAÇÃO SUPERIOR E FACES DA INTERNACIONALIZAÇÃO

1.1 Educação superior no Brasil

Com a intenção de apresentar um breve panorama da educação superior brasileira, foram selecionados alguns dados da Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior, ano 2012¹¹, publicação mais recente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). As declarações do Censo devem ser informadas anualmente pelas instituições de ensino superior (IES), por meio de sistema eletrônico, e a participação destas tem caráter obrigatório.

De acordo com os dados de 2012, existem no Brasil 2.416 IES que serão distinguidas nas tabelas a seguir inicialmente nos seguintes aspectos: categoria administrativa, esferas de governo e organização acadêmica¹²:

TABELA 1
IES brasileiras por categoria administrativa

Total	Pública								Privada		
	%	Total	%	Fede- ral	%	Estadu- al	%	Munici- pal	%	Total	%
2.416	100	304	12,5	103	4,2	116	4,8	85	3,5	2.112	87,4

Fonte: MEC/INEP, 2012 (adaptado para a pesquisa em tela)

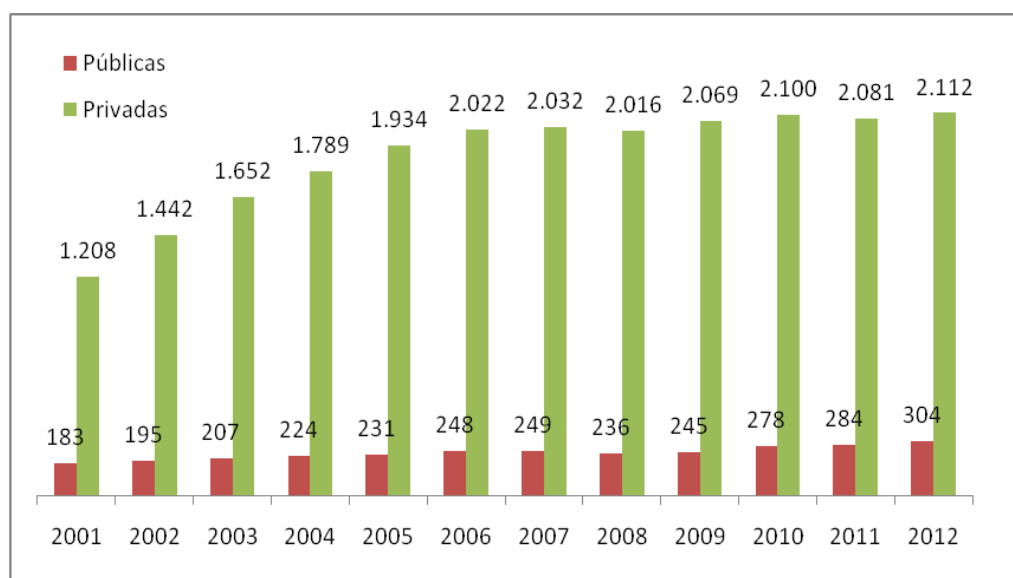
Pode-se perceber que as IES privadas têm larga vantagem percentual sobre as públicas, 87,4% e 12,5%, concentrando, respectivamente, 73% e 27% do total das matrículas. O crescimento de instituições privadas deu-se a partir da década de 1940 em um contexto nacional específico que exploraremos um pouco mais a seguir. A discreta variação quantitativa ao longo dos anos, percebida no gráfico abaixo, pode estar relacionada “não somente à abertura ou fechamento de IES,

¹¹ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 03 nov. 2013.

¹² Inserem-se nessa organização, de acordo com o Decreto 5.773/2006, as universidades, faculdades e centros universitários.

mas também aos processos de integração ou incorporação institucional, além da própria variação na participação das instituições no preenchimento do Censo” (INEP, 2013, p. 33):

GRÁFICO 1
Evolução de IES públicas e privadas (2001-2012)¹³



Fonte: INEP, 2012 (adaptado para a pesquisa em tela).

Quanto à organização acadêmica, nota-se que somente 7,9% das IES são universidades (108) as quais foram responsáveis, em 2012, por 86,3% das matrículas na graduação na esfera pública¹⁴:

TABELA 2
IES brasileiras por organização acadêmica

	Total	Universidades	%	Centros Universitários	%	Faculdades	%	IFs e Cefets	%
Total	2.416	193	7,9	139	5,7	2.044	84,6	40	1,6
Pública	304	108	35,5	10	3,2	146	51,3	40	
Privada	2.112	85	4	129	6,1	1.898	89,8	--	--

Fonte: MEC/INEP, 2012 (adaptado para a pesquisa em tela)

¹³ Resumos técnicos 2010, 2011 e Sinopse Estatística de 2012. Disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>

¹⁴ De 1.897.376 matrículas na rede pública, as universidades públicas receberam 1.637.489 dos alunos.

Considerando os números em destaque, observa-se um fenômeno na educação superior brasileira que teve início desde 1940 (MCCOWAN, 2005; SOUSA, 2006), que consiste no aumento das IES privadas. Para recuperarmos alguns pontos sobre o processo de expansão do ensino superior privado no país, consideremos o cenário político instaurado pelo regime militar a partir de 1964 que considerava o ensino superior o elemento propulsor para o desenvolvimento do país. O governo autoritário era marcado por medidas repressivas a estudantes e docentes universitários, na tentativa de obter o controle político-ideológico da educação. A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi extinta, professores foram aposentados compulsoriamente e no Ministério da Educação foi criado um departamento específico para punir aqueles que se envolvessem com organizações estudantis dentro ou fora das universidades, ou mesmo participassem de atividades consideradas agressivas (MARTINS, 2009).

Em meio ao clima de repressão, a comunidade acadêmica demonstrava seu descontentamento com o sistema público de ensino, criticando currículos obsoletos e principalmente, a relação desproporcional de *candidatos x vagas* disponíveis nas universidades, o que gerava um quadro crítico de excedentes.

Novas medidas para o ensino superior eram necessárias e coube a um restrito grupo a responsabilidade de realizar os estudos que iriam subsidiar as mudanças¹⁵. O trabalho dessa equipe culminou em dois documentos: Relatório Meira Matos (1967) e Relatório da Equipe de Assessoria do Ensino Superior¹⁶ (1968). Como diretriz principal, ambos preconizavam expandir o ensino superior, contudo, em um contexto financeiramente restrito, ou seja, buscavam a máxima ampliação, com o mínimo gasto. Um ponto polêmico da proposta era a destinação de

¹⁵ Decreto nº 62.024, de 29/12/1967 – “Institui Comissão Especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis.” Disponível on-line em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=175715>.

¹⁶ Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior. MEC. Rio de Janeiro, 30/06/1968. Disponível on-line <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002109.pdf>

recurso financeiro público às universidades particulares para a criação de vagas destinadas aos alunos de baixo poder aquisitivo.

Em 1968 foi constituído o Grupo de Trabalho responsável pela Reforma Universitária, regulamentada pela Lei 5.540/68, a qual absorveu em grande parte as recomendações contidas nos Relatórios¹⁷. Algumas decorrências da Reforma Universitária foram: instituição do sistema de créditos, organização da estrutura departamental, regulamentação da carreira do magistério e a estreita associação entre ensino e pesquisa (MARTINS, 2000).

Ainda segundo Martins (2000), a partir da Reforma, os proprietários de escolas particulares perceberam o ensino superior como um mercado em potencial, uma vez que as instituições federais, mesmo com as propostas de expansão e modernização, não eram capazes de integrar a grande demanda dos egressos do antigo segundo grau. Contando com a facilidade para credenciamento de instituições e autorização de novos cursos, procedimento executado na época pelo Conselho Federal de Educação (CFE), o ensino superior privado teve, a partir de então, um grande salto quantitativo.

Após análise dos dados estatísticos do MEC, Martins (2000) chama atenção para o período de 1962 a 1972, quando ocorreu o maior crescimento de matrículas no ensino superior, correspondendo a um aumento de 540% no total; da década seguinte, ente 1973 a 1983, o crescimento foi de 86%, salientando uma considerável absorção da nova demanda pelas instituições particulares¹⁸, nos anos 1980 as matrículas cresceram apenas 10%; nos primeiros anos da década de 90, entre 1990 e 1993, o crescimento foi de apenas 3,5%, mantendo um quadro de estagnação. Somente a partir de 1994 é que as matrículas voltam a crescer.

Ao segmento privado é atribuída grande responsabilidade pela expansão da graduação nos últimos anos (MARTINS, 2000). Entre 1965 a 1980, este setor passou de 44% para 64% das matrículas. Já na década

¹⁷ Sobre a Reforma de 1968, ver Martins (2000;2009).

¹⁸ Esse público universitário diversificado era formado em grande parte pela classe média, mulheres e trabalhadores (Martins, 2000, p.47).

de 1980 houve uma diminuição das matrículas nas instituições privadas e uma maior procura pela rede federal. Isso ocorreu porque a qualidade dos cursos desses estabelecimentos começou a ser questionada pela sociedade e o governo reforçou ações de avaliação que repercutiram no impedimento de abertura de novos cursos. Essa década foi conhecida como a “década perdida” marcada pela instabilidade econômica e inflação, impactando negativamente também na procura pelo ensino superior (NEVES, 2012).

Em 1990, as matrículas no segmento privado correspondiam a 62%, e, em 1995, a 60%. Um dado a ser destacado é a política educacional desse período, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso: o Ministério da Educação retraiu significativamente os investimentos nas universidades públicas, ao pactuar com organismos internacionais sobre as políticas para educação superior, que recomendavam o direcionamento dos recursos para a educação básica e abertura do mercado para o segmento privado¹⁹. A rede federal foi incentivada a ampliar a oferta de vagas, porém, sem recursos adicionais e sem contratação de novos docentes efetivos, pois os concursos públicos tinham sido suspensos. Martins (2009) considera que o cenário era o de precarização da universidade pública, o que contribuiu para acarretar um incremento de 209% das matrículas no segmento privado, entre 1995 e 2002. Neste mesmo período, oficialmente em 1994, o Plano Real estabilizou a moeda brasileira, iniciando um percurso em direção a um maior bem estar da população, à redução da desigualdade social e à crescente demanda das classes de menor poder aquisitivo pelo acesso ao ensino superior (NEVES, 2012). Como último dado publicado, em 2012, 73% dos 7.037.688 milhões de alunos matriculados na graduação pertenciam à iniciativa privada²⁰.

¹⁹ McCowan (2005) analisa os argumentos gerais defendidos pelo Banco Mundial, em favor do ensino privado no Brasil e Morosini afirma que as características da educação estão intimamente ligadas com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais e com processos de globalização mundial (2006, p.112).

²⁰ Sobre aumento do setor privado, ver tese de doutorado SOUSA, José Vieira de. O ensino superior privado no Distrito Federal: uma análise de sua recente expansão (1995-2001). Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2003.

É necessário destacar, contudo, os esforços do Governo Federal no sentido de ampliar a rede de educação superior. A partir desta meta traçada no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, instituído pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001, foi lançado o *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* – REUNI, por meio do Decreto nº 6.096, de 24/04/2007, cujas ações visavam “o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país”²¹.

Os dados do MEC demonstram a expansão:

TABELA 3
Evolução da expansão da rede federal de educação superior

	Universidades (nº de campus)	Institutos (nº de campus)
Pré-existentes	148	140
Criados (2003-2010)	126	214
Previstos (2011-2014)	47	208
Total	321	562

Fonte: Portal MEC²² (adaptado para a pesquisa em tela)

A reflexão sobre o crescimento do ensino privado no nível superior abriga outra discussão sobre o papel da universidade pública na sociedade brasileira. O princípio da indissociabilidade entre pesquisa-ensino-extensão, reforçado pela Reforma Universitária de 1968, mantém seu compromisso com o desenvolvimento científico-tecnológico do país. Grande parte das instituições privadas, por sua vez, concentra-se basicamente em atividades de ensino, com pouca estrutura consolidada de pesquisa e pós-graduação *stricto sensu*, os docentes em sua maioria não trabalham em regime de dedicação exclusiva e comparativamente possuem menor titulação (MARTINS, 2009). Silva (2006) nos lembra que

²¹ Fonte: <http://reuni.mec.gov.br/>.

²² Fonte: http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf.

a universidade brasileira é um patrimônio e bem cultural, o espaço de aprendizagens e vivências democráticas, onde as descobertas e criações traduzem a busca pela melhoria da qualidade de vida da população, em suma, valorizar a universidade pública é um investimento no País, no seu patrimônio humano, ambiental e cultural.

Relacionada também à discussão sobre o crescimento do setor privado, há que se considerar a problemática da relação entre o aumento quantitativo de vagas e a qualidade de ensino, assim como o relativo consenso sobre a democratização de acesso. McCowan (2005) afirma que a distribuição de oportunidades educacionais em escala nacional é profundamente antidemocrática e as pesquisas de Neves et al. (2007) afirmam que o aumento da demanda pela graduação não significou alteração da estrutura da pirâmide social brasileira. Os autores, para aprofundarem o olhar sobre os fatos ocorridos na educação superior nos últimos anos, analisam os dados estatísticos sobre a educação básica e concluem que a razão principal da desigualdade de acesso à educação superior continua sendo o insucesso dos níveis anteriores de ensino:

A expansão [da educação superior] foi bastante expressiva, mas não suficiente para alterar o fato de que, na raiz do problema, persiste a realidade de uma pirâmide educacional profundamente perversa, que só permite que uma fração muito pequena de estudantes se aproxime efetivamente da educação superior. O Brasil conseguiu transformar-se numa sociedade moderna com níveis de desenvolvimento que o apresentam como potência emergente mantendo, no entanto, um desempenho extremamente precário do seu sistema educacional. Isto agora se mostra o maior empecilho a suas perspectivas futuras. (NEVES et al, 2007, p. 129)

Apesar da universalização do ensino fundamental, com índice de 96,8% no final da década noventa, a taxa média de escolarização da população brasileira com 25 anos de idade continua baixa, cerca de 6,9 anos de estudo²³. Segundo Neves et al. (2007), há um grave problema na formação e manutenção dos alunos já no ensino fundamental. As crianças têm acesso à escola, mas não conseguem concluir os 9 anos do

²³ Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA. <<http://www.ipeadata.gov.br>>. Acesso em: 10/09/2013.

Ensino Fundamental na idade certa²⁴. No ensino médio, as matrículas se aproximam de 9 milhões, mas os concluintes não chegam aos 2 milhões de alunos (NEVES et al, 2007). E, como vimos, mais de 70% dos jovens egressos do ensino médio matriculam-se na rede privada de ensino superior, sendo que em média 80% deles estudavam na rede pública.

O acesso à educação superior continua restrito a aproximadamente 12% da população de 18 a 24 anos (MARTINS, 2009) e dentre os que conseguem chegar à graduação, mais que 50% dos jovens matriculados, tanto na rede pública quanto na privada, são oriundos das classes sociais com maior poder aquisitivo (NEVES et al, 2007, p.146).

McCowan (2005) lembra que existe uma baixa representatividade na educação superior da população de baixa renda e dos afro-descendentes e que as universidades se concentram principalmente nas regiões mais desenvolvidas do Brasil, Sul e Sudeste (p.5)²⁵. Apesar de mais de 50% dos estudantes da graduação pertencer às classes mais abastadas, na rede pública e na privada, cabe mencionar que, especialmente a partir de 2005, com a implantação de programas de inclusão social nas IES, pode-se notar uma maior presença de alunos oriundos das classes sociais desfavorecidas, como destaca Neves (2012) ao analisar os dados do Censo da Educação Superior de 2010. A autora indaga: porque “cerca de um milhão de estudantes têm o privilegio de estudar em IES públicas, gratuitas e de qualidade e cerca de 4 milhões de estudantes precisam pagar pelo seu estudo? E na maioria das vezes em IES privadas de baixa qualidade? (p.16)”. A realidade é que a

“nova demanda” oriunda das classes baixas, que frequentou escolas públicas no nível básico (fundamental e médio) de baixa qualidade (como amplamente difundido), tem enormes dificuldades em ultrapassar as difíceis barreiras competitivas no setor público – o vestibular. Por outro, em função de suas condições econômicas não tem condições de arcar com os custos de inscrição de vestibular e/ou matrícula e mensalidade(s) no setor privado (NEVES, 2012, p. 15).

²⁴ A ampliação de 8 para 9 anos obrigatórios no ensino fundamental deu-se por meio da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Hoje por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a obrigatoriedade da educação básica gratuita estende-se dos 4 aos 17 anos.

²⁵ Severino (2009) também chama atenção para a “sudestificação” da educação superior.

A autora, assim como McCowan (2005) também destaca a grande distorção étnico-racial: 62% dos estudantes brancos de 18 a 24 anos estão na graduação, sendo que dentre os estudantes negros, o percentual é de 28,2%. A tradição da educação superior no Brasil não é universalista, e sim, portadora de fortes traços elitistas, mantendo historicamente excluídos certos grupos sociais (MARTINS, 2000; 2006), devendo muito em relação à distribuição equitativa em termos de abrangência geográfica, gênero, raça e etnia (NEVES, 2007)²⁶. Isso revela que “as diferenças são compatíveis com as democracias, aparecendo mesmo como uma das suas condições de existência. As desigualdades, ao contrário, são sinal de que a democracia formal não é acompanhada da democracia real” (FERNANDES, 1991 *apud* NEVES, 2012, p. 11).

Martins (2009) quando afirma que “a democratização do acesso ao ensino superior passa necessariamente pela recuperação da centralidade das universidades públicas, onde as instituições federais devem ser revigoradas [...] e apoiadas pelo poder central” (p.30), destaca um dos princípios fundamentais da atual proposta de reforma universitária²⁷, que se encontra em trâmite no Congresso Nacional. Além de recuperar o papel do Estado na função central no estabelecimento de marcos regulatórios e no financiamento das instituições federais, enfatizando o sentido da educação como bem público e atribuindo-lhe uma função social²⁸, o Artigo 4 do anteprojeto prevê a interação das IES com a sociedade, num diálogo permanente em nível regional ou nacional, bem como “com o mundo acadêmico internacional, por meio de intercâmbio de docentes e estudantes e da realização de projetos de pesquisa com instituições estrangeiras” (MARTINS, 2006, p.1009).

²⁶ Destacam-se algumas iniciativas com vistas à inclusão e democratização do acesso no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010): ampliação da rede federal; ampliação do programa de crédito educativo (Fundo de Financiamento ao estudante de ensino Superior - FIES); Programa Universidade para Todos – PROUNI e políticas afirmativas com reserva de vagas para estudantes negros e alunos egressos de escolas públicas (NEVES, 2007, p.151).

²⁷ Projeto de lei nº 7.200/2006.

²⁸ Para análise sobre o projeto de reforma universitária, cf. Martins (2006).

No contexto atual de diálogos acadêmicos globais, há que serem consideradas também as demandas existentes para que a educação superior, como importante processo de desenvolvimento nacional, assegure um papel internacional de destaque para o País (NEVES et al, p. 142). No entanto, ainda são muitos os desafios rumo ao equilíbrio entre acesso, expansão, qualidade e equidade no ensino superior e é nesse contexto que os jovens oriundos dos países africanos de língua portuguesa vivenciam suas experiências de intercâmbio no Brasil.

1.2 A internacionalização universitária

O rompimento de fronteiras geográficas nos âmbitos da pesquisa e do ensino universitário é uma característica do cenário contemporâneo da educação superior, imerso no contexto macro de globalização social, que se acentua desde o início da década de 90 do século passado (MOROSINI, 2006). Caracteriza-se pela intensa presença das tecnologias de informação e comunicação, que contribuem, também, na movimentação do fluxo das atividades internacionais, relativizando as dimensões simbólicas espaço e tempo, dando-nos a sensação de “encurtamento” das distâncias e compressão do tempo.

A definição de Altbach e Knight (2007, *apud* FEIJÓ, 2013) passa pela idéia de que “a globalização se relaciona com o contexto de tendências econômicas e acadêmicas do século XXI, ao passo que a internacionalização é o conjunto de políticas e práticas empreendidas por sistemas acadêmicos, instituições e indivíduos para lidar com o ambiente acadêmico global” (p. 36). E nas palavras de Morosini (2006),

a globalização considera como um dos principais valores o conhecimento e, neste, o advindo de patamares superiores, onde a busca de educação e certificação continuada se faz presente. A universidade adquire um valor máximo e a concepção de liberdade acadêmica, símbolo da intocabilidade do ensino superior, passa a sofrer impacto (p.112).

O “impacto” referido pela autora refere-se às forças do mercado “transnacional”, no qual a educação consta como serviço, regulamentada pela Organização Mundial do Comércio (OMC), por meio do *General Agreement on Trade in Services* (GATS), celebrado em 1995²⁹. A educação superior, nesse contexto, é classificada como serviço de ensino superior terciário, possível de ser comercializada em escala global. Estabelece-se sua relação direta com o desenvolvimento econômico, pois seu papel é formar indivíduos qualificados tecnicamente, facilitando sua inserção no mercado de trabalho. Para esse fim, recomenda-se que instituições universitárias e não universitárias busquem atender os interesses das empresas e dos indivíduos, vistos como consumidores. Borges (2009) salienta:

Percebe-se, dessa forma, a operação de uma mudança conceitual, a educação deixa de ser considerada como um direito humano fundamental e é tida como um serviço que pode ser comprado no mercado educacional; de outra parte, os indivíduos deixam de ser tratados como cidadãos e são posicionados como consumidores (p. 91).

O debate sobre globalização e o processo de internacionalização da educação superior foi objeto de pesquisa de Morosini (2006), que consolidou o estado da arte sobre o tema, ao analisar 163 artigos publicados em periódicos científicos educacionais eletrônicos da Europa e América do Norte, nos anos de 2002, 2003 e 2005.

O conceito de internacionalização, segundo a pesquisadora, é complexo e inter-relaciona uma diversidade de termos. Pode, no entanto, ser apresentado sob a perspectiva de algumas fases históricas: a) dimensão internacional: presente no século XX, que se caracterizava por ser uma fase incidental mais do que organizada; b) educação internacional: atividade organizada prevalente nos Estados Unidos, entre a segunda guerra mundial e o término da guerra fria, em geral por razões políticas e de segurança nacional; e c) internacionalização da educação

²⁹ Segundo BORGES (2009) o GATS “consiste num acordo realizado no âmbito da OMC, objetivando a liberalização progressiva dos serviços, isto é, trata-se de um acordo que abarca a comercialização de novos setores, procurando efetivar a liberalização e a eliminação de barreiras” (p. 85).

superior, posterior à guerra fria e com características de um processo estratégico ligado à globalização e seu impacto na educação superior.

O conceito converge para uma variedade de entendimentos e oscila entre uma visão minimalista, instrumental e estática (busca de financiamento externo para programas de estudos no exterior, intercâmbio internacional de estudantes, realização de pesquisas de âmbito internacional) e uma visão de internacionalização como complexa, de ampla abrangência, orientada por políticas e que permeia a vida, a cultura, o currículo, o ensino assim como atividades de pesquisa, da universidade e seus membros (BARTELL, *apud* MOROSINI, 2006, p.121).

Uma das conclusões de seu estudo é que a produção sobre o tema cresceu e as discussões atuais baseiam-se não mais exclusivamente na elaboração do conceito de internacionalização, mas empenham-se na criação de estratégias para implantar e/ou aprimorar este processo, dado como fato, nas universidades. Em 2004 e 2005

crece o número de produções científicas que discutem as estratégias de internacionalização: em nível de estudantes, seu aprendizado, a construção de sua identidade e sua adaptação social; currículos internacionalizados, e desenvolvimento tecnológico para apoio à internacionalização, entre outros (p. 118).

Segundo a autora, os estudos sobre internacionalização da educação superior abordam os seguintes temas:

- a) Autonomia de estudos e currículos internacionalizados: neste grupo encontram-se produções acadêmicas que tratam sobre os trabalhos voltados para o aprendizado do estudante. O domínio da língua inglesa, os desafios que os estudantes internacionais enfrentam nas salas de aula, alternativas de métodos de ensino em turmas com estudantes estrangeiros, com foco principalmente nos estudos em rede e na educação a distância. Também neste grupo discutem-se os desafios impostos pela globalização, por exemplo, aos estudantes de Administração, que

precisam se preparar profissionalmente para enfrentar a complexidade, a interdependência e a dinamicidade da economia e que propõem uma combinação de estratégias educacionais como intercâmbio específico, relações com corporações no exterior e um sólido currículo de negócios (p. 119);

- b) Identidade estudantil, práticas sociais e sustentabilidade: os estudiosos do tema, citados por Morosini (2006), abordam a sustentabilidade no sentido de “capacitação do *staff* para refletir sobre suas práticas no ensino com estudantes estrangeiros” (p. 120) e afirmam que é necessário discutir as diferenças culturais e religiosas. Recomendam também aos professores que a inclusão da diversidade na prática de sala de aula seja pautada em uma negociação flexível e dinâmica com os alunos, e não na dominação de uns sobre os outros; e
- c) Desenvolvimento tecnológico e seu papel primordial na internacionalização universitária: neste eixo de estudos destaca-se a abordagem das sociedades do conhecimento, a relação entre conhecimento e fronteiras geográficas, a educação a distância e a formação de redes de comunidades estudantis.

Um exemplo de iniciativa em grande escala internacional e de redefinição de estratégias educacionais é o Processo de Bolonha, datado de 1999, pensado para criar uma arquitetura unificada de educação superior na União Européia. Quando foi assinado, envolveu 29 países signatários e em 2009 contava com 46 países e cerca de 5.600 instituições públicas e privadas com mais de 16 milhões de alunos, constituindo o Espaço Europeu de Educação Superior, incluindo a Rússia

e o sudeste da Europa, estendendo-se além da União Europeia como uma entidade constitucional.

Robertson (2009) afirma que as iniciativas educacionais desse acordo são caracterizadas por forte ênfase na competitividade global e mostra como a educação superior tornou-se estrategicamente importante para a União Europeia “tanto na criação de ‘mentes’ quanto de ‘mercados’ para a economia europeia do conhecimento” (p.408). O autor explora como tais iniciativas têm repercutido nos demais países, uma vez que o projeto é cada vez mais percebido como portador de algum significado para a economia mundial, levando a “múltiplas novas lógicas e novos imaginários’ sobre o panorama da educação superior” (p.408). Severino (2009), apesar de criticar seu caráter neoliberal, concorda que o processo de Bolonha, assim como as experiências europeias anteriores, exercerão grande influência nos rumos da educação superior brasileira³⁰.

1.3 A internacionalização no contexto das universidades brasileiras

Nas primeiras décadas do século XX, o intercâmbio de estudantes latino-americanos concretizava timidamente as primeiras iniciativas brasileiras nesse campo. Segundo Feijó (2013), os primeiros acordos formais com outros países surgiram após a Segunda Guerra Mundial e nos anos 1960 esse processo ocorria por meio de acordos bilaterais para a cooperação científica e tecnológica. Na década seguinte, a ampliação do acesso ao conhecimento proporcionou um grande salto nas trocas acadêmicas do Brasil com o mundo. Desde então, há uma preocupação constante com o intercâmbio de saberes, promovido principalmente pelas ações de mobilidade docente e discente.

Tais ações entre governos ocorrem geralmente no âmbito de três ministérios: MRE, MEC e Ciência e Tecnologia (MCT). A Agência

³⁰ Neves (2011) faz uma análise dos 10 anos de implementação do Processo de Bolonha em NEVES, Clarissa E.B. Reforma e desafios da educação superior: o Processo de Bolonha dez anos depois. Revista Sociologia & Antropologia, v.01, n° 01, p. 181 – 207, PPGSA/UFRJ, 2011. Disponível em: <http://revistappgsa.ifcs.ufrj.br/pdfs/ano1v1_artigo_clarissa-neves.pdf> e MORAIS (2013) em sua dissertação dedica-se à análise do Processo de Bolonha no ensino superior de Cabo Verde.

Brasileira de Cooperação (ABC) é o órgão vinculado ao MRE responsável pelos acordos técnicos: preparação, financiamento, supervisão, avaliação. Atualmente, a ABC executa projetos em 81 países em desenvolvimento, caracterizando a denominada cooperação sul-sul³¹, cujo princípio é a horizontalidade, que rejeita a ideia de cooperação como ajuda e a entende como uma parceria que traz benefícios comuns. Ainda sobre os princípios:

A cooperação técnica sul-sul brasileira caracteriza-se pela transferência de conhecimentos, pela ênfase na capacitação de recursos humanos, pelo emprego de mão-de-obra local e pela concepção de projetos que reconheçam as peculiaridades de cada país. Realiza-se com base na solidariedade que marca o relacionamento do Brasil com outros países em desenvolvimento. Fundamenta-se no princípio constitucional da cooperação entre os povos para o progresso da humanidade. A cooperação técnica brasileira é livre de condicionalidades e construída a partir da manifestação de interesse de parte dos parceiros (“demand driven”)³².

O MEC desenvolve ações de cooperação internacional por meio da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e da CAPES. O MCT, através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Ambos exercem a função de fomentar a mobilidade de pesquisadores, fortalecer parcerias conjuntas entre universidades, garantir bolsas e outros auxílios para o intercâmbio de alunos e professores.

O mapa de alcance dos acordos bi ou multilaterais dos órgãos brasileiros é amplo. No portal eletrônico da CAPES e CNPq são noticiados quase que diariamente novos acordos de cooperação internacional na área da educação, ciência e tecnologia. O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), lançado em 2011, é uma iniciativa conjunta³³ de grande porte que visa fortalecer as áreas da tecnologia e inovação no Brasil. A meta é conceder 101 mil bolsas até 2014, em

³¹ Existem também os acordos trilaterais, firmados com países desenvolvidos e organismos internacionais (Fonte: MRE, disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/temas/cooperacao-tecnica>).

³² MRE, idem.

³³ CAPES, CNPq, Sesu e Secretaria de Ensino Tecnológico do MEC.

algumas frentes, tais como: bolsas para alunos de graduação e pós-graduação realizarem estágios e estudos no exterior; para pesquisadores estrangeiros que quiserem se fixar no Brasil ou firmar parcerias com pesquisadores brasileiros. Pretende-se criar ainda condições para que os pesquisadores das empresas recebam treinamento especializado no exterior³⁴.

Outros exemplos de integração acadêmica, com vistas à cooperação internacional são as recentes universidades fundadas em 2010, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). A primeira tem como missão institucional fortalecer “a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul (Mercosul)³⁵” e a segunda, “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.³⁶”

As iniciativas citadas não deixam de demonstrar que o Brasil está adotando estratégias que visam fortalecer o diálogo internacional no meio acadêmico. Vejamos a seguir um pouco sobre mais sobre o espaço que os países PALOP ocupam nesse cenário global.

1.4 Aproximações entre o Brasil e os países de língua portuguesa do continente africano.

A construção de uma política brasileira de cooperação com países do continente africano seguiu trajetória nada fácil, conforme nos esclarecem Saraiva & Gala (2008). Eles nos lembram que a lógica de comércio atlântico de escravos ocupou papel central na formação da nossa sociedade e economia, entre os séculos XV e XIX. Rompidos

³⁴ Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em 04/11/2013.

³⁵ Fonte: <http://www.unila.edu.br/conteudo/institucional>. Acesso em 11/11/2013.

³⁶ Fonte: <http://www.unilab.edu.br/unilab-institucional>. Acesso em 11/11/2013.

esses laços, a memória africana foi sendo gradualmente afastada da vida dos brasileiros comuns e os negros moradores das periferias de grandes cidades, gradativamente, foram excluídos do mercado de trabalho e inibidos de oportunidades igualitárias de escolarização. Na esfera governamental, o Brasil estabelecia outras prioridades de relações internacionais com Estados Unidos, Europa e América Latina.

A partir do final da década de 1940 ao início dos anos 1950 houve uma retomada do interesse do Brasil pelo continente africano, motivado principalmente pela competição entre produtos primários africanos e brasileiros no mercado internacional e pelo processo de descolonização da África Portuguesa. Em relação a esse assunto, Saraiva & Gala (2008) registram que a primeira manifestação da diplomacia brasileira foi a favor do jogo colonial das metrópoles. A partir de 1950, começa a ser percebida uma mudança nessa posição por meio de discursos a favor da observância das carências africanas, do estímulo aos seus interesses de progresso econômico, com especial atenção ao melhoramento das condições de vida de seus povos.

O governo seguinte (presidido por Juscelino Kubitschek de 1956 a 1961) não reconheceu os avanços nessa área e foi marcado pelo silêncio em relação às iniciativas de cooperação internacional com os países do continente africano, por estas não representarem valor político, mesmo em meio a inúmeros eventos especialmente significativos na história da descolonização africana³⁷. Apesar disso, inúmeras vozes se fizeram ouvir, lideranças oriundas da diplomacia das gestões anteriores e de intelectuais insatisfeitos com a política internacional brasileira para a África, especialmente na falta de uma postura ativa sobre a liberação dos povos ainda escravizados.

Essas vozes e as amplas discussões somente conseguiram a ressonância necessária no governo de Jânio Quadros, a partir de 1961, quando o Brasil pôde voltar a reencontrar-se com a África, por meio de

³⁷ Independência formal da primeira nação africana, Gana, em 1957; independência de 17 países africanos em 1960; I Conferência de Solidariedade Afro-Asiática; I Conferência dos Estados Independentes da África; criação da Organização da Unidade Africana (OUA) (cf.. SARAIVA & GALA, 2008).

uma política externa com uma dimensão estratégica acerca do relacionamento entre as duas nações. O próprio crescimento econômico brasileiro e as demandas sociais geradas pelo processo de industrialização das décadas anteriores impulsionavam o país em busca de novos espaços de penetração em mercados externos.

Definindo a nova política exterior do Brasil como um instrumento contra o colonialismo e o racismo, e sublinhando o apoio brasileiro ao princípio da autodeterminação dos povos da África, o presidente (...) sustentou que o Brasil tinha aspirações comuns com a África, como o “desenvolvimento econômico, a defesa dos preços das matérias-primas, a industrialização e o desejo de paz”. (SARAIVA & GALA, 2008. p.6)

Jânio Quadros também afirmou que a política africana do Brasil seria uma “modesta recompensa” pelo imenso débito que o país tinha para com o povo africano (p.7). Um dos primeiros resultados desse posicionamento refletiu-se na criação da Divisão da África, uma nova unidade administrativa no MRE, além da inclusão de um capítulo específico sobre a África no Relatório anual desse órgão e da criação de um grupo de trabalho voltado para a abertura de missões diplomáticas junto aos países africanos e para a formulação de novas possibilidades concretas de vínculos econômicos e culturais com o continente. O padrão discursivo que prevaleceu nas décadas seguintes era o de um Brasil como produto histórico de herança ocidental e africana, o que criava uma “ponte” e uma “identidade cultural” entre os povos. As noções de “familiaridade” e “história comum” eram enfatizadas nas mensagens políticas, econômicas e culturais do Brasil no seu relacionamento com a África (SARAIVA & GALA, 2008).

Nas décadas seguintes, 1960 a 1980, sob as gestões de João Goulart e Castello Branco, as possibilidades comerciais se fortaleceram em um tempo que o Brasil voltava-se para a exportação e busca de novas parcerias internacionais e, a curta distância entre a costa do Nordeste brasileiro e o continente africano, aliado ao baixo frete, abriam chances para novos intercâmbios. “Os objetivos diplomáticos do Brasil na África

foram, principalmente, o de projetar a imagem de um poder tropical, que um dia fora colônia” (SARAIVA & GALA, 2008, p. 11), e o de convencer os países africanos que as relações mantidas com Portugal não representariam impedimentos para os avanços propostos. Deste modo, o Brasil conseguiu instalar as primeiras companhias na África e países africanos estes, por sua vez, aumentaram sua representação diplomática em solo brasileiro, a fim de conhecerem melhor nosso modelo de desenvolvimento.

Nos anos 1990 as relações comerciais entre o Brasil e o continente africano se depararam com um claro declínio, causado, em parte, pelas dificuldades políticas e econômicas encontradas pelas nações africanas na difícil transição para a vida democrática e, por outro, pelas novas prioridades brasileiras que marcaram o final de um ciclo de participação no desenvolvimento africano. Entretanto, uma novidade desse período é a aproximação Brasil – África via Portugal, por meio da criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa:

Formada a partir das idéias literárias de aproximação das línguas, sua institucionalização recente permite imaginar a criação de mecanismos de consultas entre os países africanos de língua oficial portuguesa, Portugal e Brasil (SARAIVA & GALA, 2008, p.13).

A leitura de Fonseca (2009) sobre a política brasileira com os países do continente africano sinaliza que o papel político do MRE, sobretudo na última década do século XX, propiciou as condições culturais para a presença dos estudantes africanos no Brasil. Fonseca informa ainda que nos primeiros anos do século XXI as nações integrantes dos PALOP são majoritariamente as que mais enviam estudantes ao Brasil.

1.4.1 A circulação internacional de jovens estudantes dos PALOP

Ao considerarmos a história dos países PALOP como nações independentes, podemos perceber a importância dos acordos de

cooperação internacional no que diz respeito ao processo de (re)estruturação socioeconômica nesses países. Guiné-Bissau foi o primeiro país a ter reconhecida sua independência de Portugal, em 1974. Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola também deixaram a condição de colônia portuguesa no decorrer de 1975.

Mancebo (2009) afirma que tratar sobre a educação superior de tais países é extremamente complexo, pois envolve muitas e diferenciadas dimensões das histórias, culturas e lutas. Ela explica:

Mais do que isso, encontramos-nos diante de uma “comunidade” de países marcada por um passado prenhe de relações de poder absolutamente assimétricas, sob o bastião de estilos que açambarcaram a colonização extrativista e exploratória e a escravidão. Mesmo no polo colonizado, talvez a única herança comum tenha sido mesmo a língua imposta a todos, pois, até os estilos de colonização foram diferenciados, conforme os interesses da matriz e as reações e resistências dos colonos, gerando por seu turno relações também assimétricas entre as próprias colônias. Diante desse quadro, nada mais impróprio do que a palavra “comunidade”, pois, além de não traduzir o universo a que se refere, pode obscurecer conflitos, tensões e assimetrias ademais presentes até os dias atuais (MANCEBO, 2009, p. 47).

Em decorrência de suas particulares trajetórias socioeconômicas, hoje temos realidades educacionais diversas nos países PALOP³⁸. Em Angola, mesmo após o longo período de conflitos internos pós-independência (a paz só chegou em 2002), existem instituições públicas de ensino superior e outras na rede privada. Há cursos de mestrado desde 2004 e a dimensão da pesquisa está presente na vida acadêmica

³⁸ Rizzi (2012) diferencia os Grandes PALOP (Angola e Moçambique) e os Pequenos PALOP (São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Guiné Bissau). Segundo a pesquisadora, as diferenças histórico-culturais entre os cinco países são extremamente relevantes e significativas analiticamente. Dentre outros aspectos analisados, ela cita as dimensões geográficas, favoráveis ao primeiro grupo, o que possibilita um desenvolvimento econômico mais sustentado, com fartura de recursos minerais e uma agricultura não tão dependente do clima e relevo. “A dimensão de suas fronteiras e sua costa litorânea fazem de Angola e Moçambique países com maiores potencialidades de desenvolvimento econômico e social do que os Pequenos PALOP, cuja insularidade (Cabo Verde e São Tomé e Príncipe por serem arquipélagos e Guiné-Bissau, no continente, mas localizada num enclave francófono) e pequena dimensão detêm as possibilidades e remete esses países às suas ligações histórico-culturais ou de vizinhança.” (p. 48)

(TETA, 2009). Nas ilhas de São Tomé e Príncipe existem três instituições de ensino superior, sendo duas privadas e uma pública, esta última dedicada prioritariamente à formação de professores para a educação básica. Tendo conseguido recuperar significativamente os índices de analfabetismo e de escolarização primária e secundária, surgiu a necessidade de criar espaço para esses jovens no ensino superior, entretanto, Pontífice (2009), explica que

não dispondo de condições para o desenvolvimento do ensino superior no país, São Tomé e Príncipe se beneficiou e continua a se beneficiar do apoio de instituições bilaterais e multilaterais da atribuição de bolsas de estudo aos estudantes para a frequência de cursos no estrangeiro (p. 40).

Apesar da viabilização dessas alternativas aos estudantes são-tomenses, a autora afirma que é inestimável o valor que o desenvolvimento da educação superior traria para o país. Por um lado, evitaria a “fuga de cérebros” causada pelas centenas de jovens formados que não regressam ao país, contribuindo assim para a manutenção da falta de quadros de pessoal, e por outro lado, o recurso gasto com bolsas poderia ser revertido para o investimento num ensino superior nacional de qualidade.

Em Cabo Verde existe oferta da graduação em universidade pública, em institutos mantidos pelo governo e em instituições privadas (nacionais ou em cooperação com Portugal). Em Guiné-Bissau ainda não foi implementada uma instituição pública nesse nível de ensino. O país enfrenta até hoje instabilidades políticas e econômicas. Sanhá (2009) analisa:

A experiência demonstra que o ensino superior privado não vai ao encontro de expectativas da maioria dos jovens – candidatos, pois, dado o custo elevado dos estudos nestas instituições e difícil situação socioeconômica do país, o perigo de diminuição de acessibilidade ao ensino superior para os jovens guineenses está crescendo desta forma. Com a falta da Universidade pública a Guiné-Bissau afasta-se cada vez mais dos planos educativos implementados e conduzidos

pela UEMOA³⁹, podendo no futuro perder a oportunidade de seu ensino tornar-se competitivo ao nível da sub-região (p. 39).

A circulação de estudantes entre Brasil e os PALOP remonta à década de 1960. Em consequência da necessidade de amparar os estudantes que cruzavam o Atlântico para estudar no Brasil, sem qualquer regulamentação interna que os respaldasse juntos às IES e à sociedade em geral, foi criado o PEC-G, que teve seu primeiro Protocolo assinado em 1965. Atualmente 56 países participam do PEC-G, sendo 24 da África, 25 das Américas e 7 da Ásia⁴⁰. A execução do Programa cabe ao MRE e ao MEC. A regulamentação mais recente foi em 12/03/2013 quando foi publicado um Decreto Presidencial que dispõe sobre o PEC-G⁴¹. Em 1981 foi lançado o Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), coordenado pelo MRE, CAPES e CNPq, que articulam os programas de pós-graduação de IES brasileiras na oferta de vagas para estudantes oriundos dos países signatários do protocolo.

No Brasil, o Programa PEC-G é a principal porta de entrada para os jovens dos PALOP, não obstante muitos deles sejam financiados por seus países de origem (nota-se isso entre os angolanos e caboverdianos). Em todo o caso, Portugal e Brasil constituem opções predominantes para estes jovens. O custo de vida em Portugal desequilibra um pouco a balança a favor do Brasil, em que pese também outros fatores, como a língua portuguesa, o processo de conquista colonial lusitano, os laços culturais e étnico-raciais (FONSECA, 2009).

No Brasil, não é extensa a bibliografia dedicada aos estudos sobre a dinâmica da circulação de estudantes Brasil-PALOP, mas é possível encontrarmos produções científicas em diferentes áreas que analisam sob vários pontos de vista a realidade dos estudantes que aqui vivem,

³⁹ UEMOA: União Econômica e Monetária do Oeste Africano união de oito países da África, firmada em 10/01/1994, que tem como objetivo o estreitamento das relações econômicas e o fortalecimento da competitividade do bloco. Os membros são: Benin, Burkina Faso, Costa do Marfim, Guiné-Bissau, Mali, Níger, Senegal e Togo (Fonte: <http://www.uemoa.int>). Acesso em: 05/11/2013.

⁴⁰ Fonte: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.html>. Acesso em 05/11/2013.

⁴¹ O Capítulo 6 reúne mais informações sobre o contexto de implementação do PEC-G e o panorama geral do quadro de vagas, IES e candidatos.

contribuindo para conhecermos melhor a situação presente e também os caminhos a serem percorridos pelas políticas de cooperação com os PALOP.

Nessa perspectiva, é válido considerar os dois lados da parceria e seus respectivos interesses. O Brasil fundamenta a cooperação sul-sul na elaboração de projetos a partir do interesse dos países parceiros, respeitando suas peculiaridades. Conforme Gusmão (2012) analisa, para os PALOP importa a formação de quadros humanos para a consolidação dos Estados-nação e a população jovem exerce papel fundamental nesse processo ao buscar formação de qualidade no exterior para justamente cumprirem sua função na sociedade que se consolida. São todos, agentes do processo de internacionalização, tanto das universidades brasileiras, quanto das africanas. Destaca a autora (2012):

Em jogo, necessidades postas em movimento por uma ordem social e econômica globalizada que empresta aos processos migratórios uma face ainda pouco conhecida e pouco refletida na academia, no cotidiano e na política que envolve trocas científicas, sociais e políticas entre países e nações e que ordena processos de recomposição de elites e de redistribuição do poder (p. 23).

A partir de estudos sobre fluxos migratórios (GARCIA, 2004; SILVA, 2005 *apud* GUSMÃO, 2012) a pesquisadora denomina como “migração temporária e especial” a circulação dos jovens estudantes oriundos dos países africanos no Brasil. Afirma que:

o sujeito que migra não é movido apenas por questões econômicas, típicas da migração tradicional, mas, também, por fatores objetivos e subjetivos, relacionados com a experiência migratória e com a realidade com que se deparam nos países de acolhimento (GUSMÃO, 2012, p. 18).

1.4.2 O Programa Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G

Grande parte dos jovens oriundos dos PALOP que vem estudar no Brasil o faz por intermédio do Programa de Estudante-Convênio de

Graduação – PEC-G, um dos Programas mais antigos da cooperação internacional brasileira.

O Programa é aberto aos estudantes de 55 países em desenvolvimento na África, América Latina, Caribe e Ásia, com os quais o Brasil mantém acordos de Cooperação Cultural e/ou Educacional e/ou de Ciência e Tecnologia, a fim de formar recursos humanos em tais países. A definição do Programa de acordo com o Decreto é:

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 (BRASIL, 2013).

Nota-se que o compromisso com o retorno dos estudantes formados no âmbito do Programa ganha destaque logo no início do texto legal. Uma das medidas tomadas para garantir o retorno é a remessa do diploma, ementas e histórico escolar para a missão diplomática brasileira no país de origem do estudante, onde ele mesmo deverá retirá-lo. Outro mecanismo que converge para este objetivo é a oferta de vagas somente nos cursos diurnos, para que o estudante não exerça atividades remuneradas. O visto temporário para estudantes, tipo IV, também traz essa vedação: “Aos portadores de visto de estudante é vedado o exercício de atividade remunerada, sob pena de multa, notificação ou ainda de deportação” (BRASIL, 1980)⁴².

O Programa é executado por meio de ação conjunta entre a Divisão de Temas Educacionais do MRE e a Secretaria de Educação Superior do MEC. Ao primeiro compete agir junto aos governos estrangeiros, por meio das missões diplomáticas e repartições consulares brasileiras, além disso, este órgão acompanha o estudante em sua permanência no país e intercede nas situações delicadas que podem resultar no seu retorno ao país de origem. Ao segundo, cabe realizar os

⁴² Lei nº 6.815/80, art. 13, inciso IV, que dispõe sobre a situação jurídica do estrangeiro no Brasil.

procedimentos referentes à adesão das IES públicas (de caráter voluntário e concretizada pela assinatura de um termo específico junto ao MEC), oferta de vagas (definidas pelas IES participantes), seleção, matrícula e acompanhamento do Programa. Vale ressaltar, de acordo com Amaral (2013), que desde 2012 o PEC-G insere-se como ação no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), lançado pelo MEC no ano de 2005. Essa sistemática de acompanhamento visa conferir maior transparência dos dados do Programa.

Como ocorre a seleção para o preenchimento das vagas? Os candidatos se inscrevem nas missões diplomáticas brasileiras nos respectivos países, devendo adequar-se às seguintes regras: a) ter entre 18 e 23 anos (preferencialmente); b) firmarem o Termo de Responsabilidade Financeira, por meio do qual um adulto atesta a capacidade de custear as despesas do estudante durante o curso, com o envio mensal ao Brasil de US\$ 400,00⁴³ (quatrocentos dólares norte-americanos); c) firmarem o Termo de compromisso do Programa; d) apresentarem o certificado de nível médio e do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras⁴⁴; e e) não possuírem visto permanente ou temporário para o Brasil.

Há em alguns países uma pré-seleção, uma espécie de triagem das candidaturas, antes de serem homologadas. De acordo com informação dos próprios estudantes, no momento da inscrição eles podem indicar até três opções de IES/cursos, em ordem de prioridade. Porém, isso não significa que serão contemplados da forma que escolheram. Pode haver outra opção a ser marcada, ou não, pela qual o estudante declara aceitar a vaga em qualquer outra IES brasileira. A análise das candidaturas homologadas ocorre, então, por meio de uma Comissão de Seleção, instituída pelo MEC por meio de Portaria

⁴³ Valor de referência do Edital de convocação nº 03/MEC de 05 de abril de 2013, do processo seletivo para ingresso no PEC-G a partir de 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12276&ativo=531&Itemid=530>

⁴⁴ Esta exigência, no Protocolo anterior, datado de 1998, era restrita somente aos candidatos oriundos dos países não-lusófonos, porém, hoje é uma condição geral.

específica para este fim, formada por docentes e técnicos que representam as IES participantes do PEC-G.

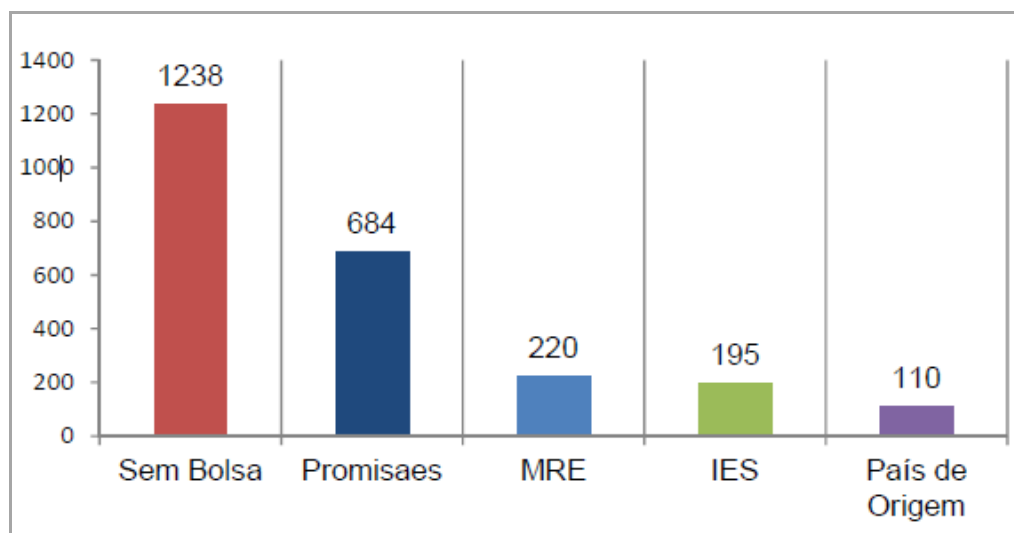
Os estudantes contemplados com as vagas têm a possibilidade de conseguirem bolsas de estudo de órgãos financiadores em seus países ou candidatar-se à bolsa do Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisae), instituído pelo Decreto nº 4.875, de 11/11/2003 e regulamentado atualmente pela Portaria nº 745, de 05/06/2012, que estabelece as diretrizes do programa e fixa o valor da bolsa em R\$ 622,00 (seiscentos e vinte e dois reais) mensais. A seleção dos bolsistas Promisae fica a cargo da IES na qual o estudante está matriculado e a concessão pode ser renovada anualmente até que ele seja graduado. A análise das candidaturas passa pela verificação do desempenho acadêmico do estudante, situação socioeconômica, índice de desenvolvimento humano do país de origem, custo de vida do local, entre outros critérios. Uma vez contemplado com a bolsa Promisae, o estudante fica impedido de receber qualquer auxílio do governo brasileiro, e de receber remuneração, inclusive relacionada à realização de estágios curriculares ou iniciação científica.

Outras fontes de auxílio são as bolsas do MRE, reguladas por editais específicos, cujas concessões são intermediadas pelas IES:

- Bolsa Mérito: no valor de R\$ 622,00, concedida por seis meses aos estudantes que apresentam notável rendimento acadêmico. O bolsista também terá direito à passagem aérea de retorno ao país de origem;
- Bolsa MRE: de igual valor e prazo da Bolsa Mérito, esta modalidade de bolsa é destinada aos estudantes de IES não públicas que estejam enfrentando dificuldade financeira após um ano de permanência no Brasil;
- Bolsa Emergencial: de igual valor e prazo das outras modalidades, porém, esta é destinada aos estudantes que comprovem dificuldades financeiras imprevistas que os impeçam de custear moradia e alimentação.

Pelos dados, percebemos que é grande a parcela de estudantes que não recebem bolsas, equivalente a 50,5% da amostra do período. O universo de bolsistas do PEC-G foi compilado por Amaral (2013) que o reproduziu no gráfico abaixo:

GRÁFICO 2
Percepção de bolsas dos estudantes-convênio (2011-2013)



Fonte: Amaral, 2013

As páginas eletrônicas do MRE⁴⁵ e do MEC⁴⁶ publicam informações sobre o PEC-G, tais como o edital de seleção, concepção do Programa, últimos resultados, legislação pertinente. Contudo, não é possível encontrarmos outros dados igualmente importantes para o conhecimento mais amplo sobre o processo como um todo. Amaral (2013) supre um pouco desta lacuna em sua dissertação, pela apresentação de dados coletados juntos aos gestores responsáveis pelo Programa em ambos os órgãos.

Antes do PEC-G ser criado, a autora esclarece, os estudantes dos países africanos presentes nas IES brasileiras pertenciam às classes mais abastadas de seus países e conseguiam as vagas por indicações políticas. O Programa foi criado também com essa intenção, tornar mais

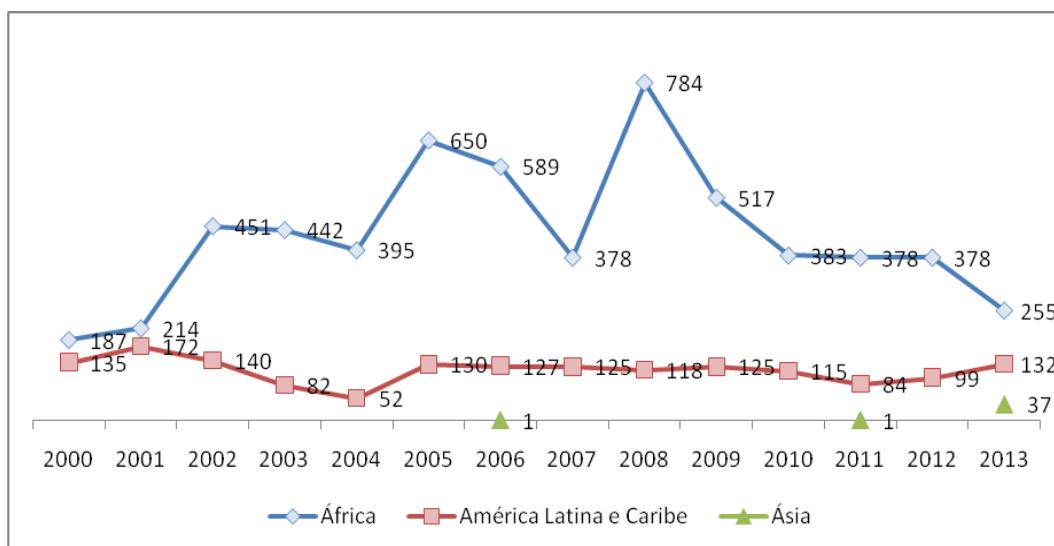
⁴⁵ Informações sobre o PEC-G na página do MRE:
<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>

⁴⁶ Informações sobre o PEC-G na página do MEC:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12276&Itemid=531

justo o acesso à educação superior. Contudo, Amaral (2013) conclui que “mesmo com o modelo de não indicação por parte dos países há um beneficiamento aparente àqueles estudantes das elites nacionais africanas” (p. 111).

Desde 1965, o Programa PEC-G recebeu 4.191 estudantes oriundos da América Latina e 4.258, do continente africano⁴⁷. No intervalo de 2000 a 2013⁴⁸, a distribuição dos candidatos aprovados foi a seguinte:

GRÁFICO 3
Evolução geral dos candidatos selecionados no PEC-G (2000-2013)⁴⁹



Fonte: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.html> (adaptado para a pesquisa em tela)

Nota-se que o quantitativo de candidatos selecionados oriundos do grupo da América Latina e Caribe mantém certa estabilidade nessa série. No caso dos países do continente africano já há oscilações. O grande aumento dos estudantes em 2006 pode estar relacionado tanto ao mapeamento dos estudantes PEC-G realizado pelo MEC, ocasionando a alimentação de dados pelas IES, quanto às reuniões regionais

⁴⁷ Cf. Amaral, 2013, p. 63.

⁴⁸ O processo seletivo para 2014 está em andamento e o resultado publicado até então ainda é o preliminar (acesso em 15/11/2013).

⁴⁹ Os números refletem a quantidade de candidatos aptos, não necessariamente os que se matricularam o que gera fragilidade nos dados. De fato muitos deles encontram dificuldades financeiras para deslocar-se e manter-se no Brasil.

organizadas por esse Ministério, culminando com adesões adicionais de IES e ampliação da oferta de vagas no âmbito do Programa (Amaral, 2013).

Outro dado interessante que a autora nos apresenta concerne ao aproveitamento das vagas disponibilizadas pelas IES, que girou em torno de 20%, entre 2005 e 2012. O gestor do Programa no MEC explicita algumas razões para esse fato:

Pouca divulgação do Programa no exterior por parte de nossas embaixadas; pouca visibilidade do Programa dentro das próprias IES; maior número de convênios estabelecidos pelas IES com as universidades estrangeiras; aumento do número e qualidade das universidades dos países participantes do PEC-G; convênios estabelecidos diretamente pelos governos estrangeiros com as IES brasileiras; mais universidades brasileiras aplicando os processos seletivos em países estrangeiros; criação da UNILA e da UNILAB; o fortalecimento do Real e o conseqüente aumento do custo de vida no Brasil (AMARAL, 2013, p. 66).

Os dados que Moraes (2013) traz em sua pesquisa confirmam de certa forma tal reflexão do gestor. No caso de Cabo Verde, entre 2000 e 2013, foram enviados para o Brasil 2.657 alunos para cursarem a graduação. Esse número é bem superior aos do PEC-G, que registra, segundo a compilação de Amaral (2013), 1.679 alunos caboverdianos, desde 1965. De fato, há outros mecanismos que podem estar sendo utilizados pelos países, além do PEC-G. O autor esclarece que nos últimos 30 anos a maior cooperação que Cabo Verde já teve foi com o Brasil e agora é que o país percebe muitos dos resultados, como por exemplo, a maioria dos universitários estudando no próprio país, muitos na única IES pública de Cabo Verde, que por sinal, a parceria com pesquisadores brasileiros se mostrou fundamental no processo de implementação.

De acordo com Cá (2009), há fatores externos que impedem os candidatos de se deslocarem para fora do país, e ela cita o decréscimo de estudantes guineenses no PEC, comparando a seleção de 2003 (213 estudantes) com a de 2007 (apenas 17), causado pela criação de uma

nova universidade (privada) na Guiné-Bissau. Nesta ocasião o governo restringiu bastante a saída dos jovens, permitindo somente candidatos aos cursos não oferecidos no país.

Em relação aos países africanos como um todo, dos 4.304 estudantes-convênio desde 1965, 40% deles eram de Cabo Verde, 19% da Guiné-Bissau, 18% de Angola, com 6% de representatividade cada um, estão Moçambique e São Tomé e Príncipe⁵⁰. Tem-se que 89% dos estudantes do Programa eram dos PALOP, e 11% de outros países do continente africano. O índice de estudantes formados está expresso na tabela abaixo, correspondendo a aproximadamente 2.563 estudantes dos PALOP:

TABELA 4
Índice de formados dos PALOP, por país, no âmbito do PEC-G

País	Formados (%)
Cabo Verde	72,24
Guiné-Bissau	59,20
Angola	66,71
Moçambique	71,97
São Tomé e Príncipe	68,57
Outros	59,36
Total	67

Fonte: Amaral, 2013 (adaptado para a pesquisa em tela)⁵¹

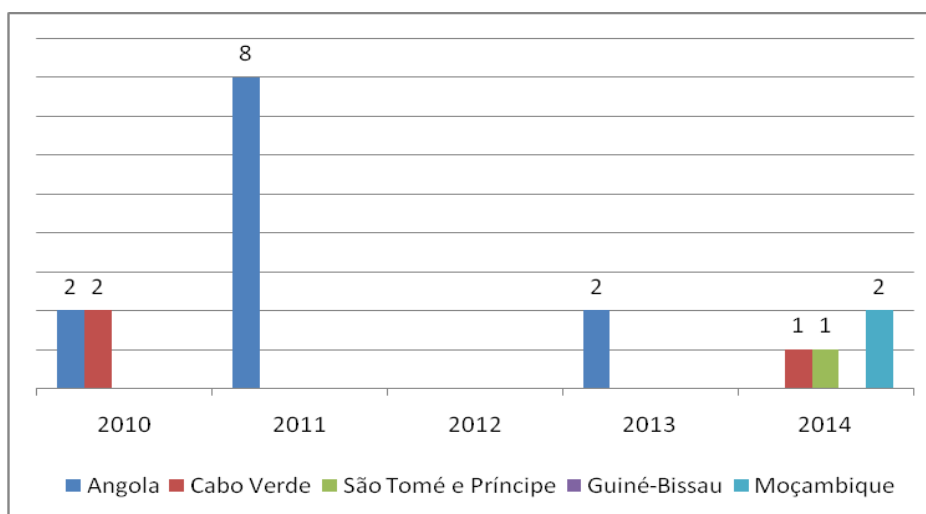
Conforme Amaral (2013), os 10 cursos mais procurados pelos estudantes são: 1) Administração; 2) Ciências Econômicas; 3) Direito; 4) Ciências Sociais; 5) Comunicação Social; 6) Medicina; 7) Engenharia Elétrica; 8) Arquitetura e Urbanismo; 9) Engenharia Civil e 10) Ciências Contábeis. E as IES com maior quantitativo de estudantes-convênio acumulados ao longo dos anos são: 1) Universidade de São Paulo; 2) Universidade de Brasília e 3) Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A UnB, segundo consta, é a segunda IES que mais recebe alunos do Programa PEC-G. Entretanto, a entrada de estudantes dos países PALOP tem sido baixa, como podemos perceber pelos últimos resultados:

⁵⁰ Amaral (2013), p. 82.

⁵¹ Ibid, p. 83.

GRÁFICO 4
Quantitativo de estudantes-convênio contemplados com as vagas nas UnB (2010-2014⁵²)



Fonte: Sese/ MEC (adaptado para a pesquisa em tela)

A análise das variáveis que atuam, direta ou indiretamente, no fluxo de entrada dos estudantes PALOP na UnB, e em outras IES, constituiria um aspecto válido no intuito de avaliação institucional do Programa, nos seus quase 50 anos de existência. Conforme Amaral (2013), a presença de estudantes PEC-G “contribui para um processo de internacionalização para o Sul, e não para o Norte, como se convencionava na universidade brasileira” promovendo “novas perspectivas para as comunidades universitárias” (p. 87). Por outro lado, revela-se um Programa que necessita de adequações, visto que foi criado em um contexto da década de 1960:

Por ter testemunhado todas as mudanças históricas, o PEC-G representa uma concepção de cooperação, que vai do fim da Segunda Guerra Mundial, ao início da era da Globalização. O PEC-G nasce em meio à prática da cooperação tradicional, com conceitos de Ajuda ao Desenvolvimento, em um momento em que o apoio aos países se concentrava na educação básica.

⁵² O resultado referente a 2014 é preliminar: os estudantes contemplados ainda devem confirmar o interesse nas vagas nos consulados ou embaixadas do Brasil em seus países.

Desse modo, perceber os potenciais e as fragilidades do Programa pode contribuir na tarefa de repensar suas diretrizes e, neste caso, os estudantes constituem uma importante fonte nesse processo.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE MIGRAÇÃO E IDENTIDADE

Hall (2009) afirma que a globalização tem causado extensos efeitos diferenciadores no interior da sociedade (2009), e apesar de ser um processo homogeneizante, algumas tendências emergentes sempre se manifestam:

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado. (Hall, 2006, p. 88)

A migração crescente é um fenômeno particular. Produz identidades plurais e subverte os modelos culturais tradicionais orientados para a nação de origem. Desse modo, no processo denominado *hibridismo*, os sujeitos em trânsito, definitivo ou permanente, devem negociar e traduzir suas identidades, que não serão mais integralmente nenhuma das identidades originais, mas das quais guardarão traços. Assim, vemos que as identidades em época global não necessariamente têm somente dois caminhos disponíveis, ou se reportarem às tradições culturais, a fim de preservarem suas “raízes”, ou serem assimiladas pela cultura global. A terceira via é a lógica da tradução cultural, gerando culturas híbridas. É o “entre-lugar” de Bhabha (2010):

(...) a demografia do novo internacionalismo é a história da migração pós-colonial, as narrativas da diáspora cultural e política, os grandes deslocamentos sociais de comunidades camponesas e aborígenes, as poéticas do exílio, a prosa austera dos refugiados políticos e econômicos. É nesse sentido que a fronteira se torna o lugar a partir do qual *algo começa a se fazer presente* em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente, do além que venho traçando (...) (grifo do autor, p.24)

Aquele que viaja se vê obrigado a sentir-se “estrangeiro”, pois ocupa o lugar do “outro”. A situação da viagem desloca o indivíduo do seu

“lugar” e da sua “casa”, ele experimenta, assim, a sensação da instabilidade e precariedade da identidade, por isso a viagem torna-se a metáfora da identidade móvel e fluida da pós-modernidade (HALL, 2000). Como afirma o autor, “na situação da diáspora, as identidades se tornam múltiplas” (HALL, 2009, p. 26). “Cruzar fronteiras”, diz Silva (2000), além do seu sentido literal, pode ser compreendido metaforicamente como movimentar-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades, ou ainda, não respeitar os sinais que demarcam artificialmente os territórios entre as diferentes identidades.

As culturas tradicionais, como apresentadas anteriormente, estão deixando de ser fixas, orgânicas e autônomas para tornarem-se culturas híbridas, construídas em meio à lógica da tradução, no espaço da intervenção que se manifesta na fronteira, no *entre-lugar*, nos interstícios culturais onde a diferença, como constitutiva da identidade, sobressai. As estruturas e vínculos das tradições são acionados pelos indivíduos com maior liberdade, configurando assim uma relação mais dialógica com “o outro”.

Segundo Hall (2009), o conceito de hibridismo tem sido utilizado para designar as culturas mistas e diaspóricas, porém, é preciso compreender que ele “não é uma referência à composição racial mista de uma população. É realmente outro termo para a lógica cultural da *tradução*, que se torna cada vez mais evidente nas diásporas multiculturais e em outras comunidades minoritárias e mistas do mundo colonial” (p. 71). A tradução cultural é um processo permeado por ambivalências e antagonismos. É uma “negociação com a diferença do outro” (BHABHA, *apud* HALL, p. 71). O autor, ainda compara: como os relacionamentos paternos, as tradições nos moldam, quando nos alimentam e sustentam, mas também quando nos forçam a romper com elas para que possamos sobreviver.

De acordo com Bhabha (2010), nesse processo de deslocamento, a primeira condição das iniciações extraterritoriais e interculturais é o estranhamento, uma re-locação do lar e do mundo. E é nas banalidades, nos detalhes da vida cotidiana que este estranhamento se faz presente.

Ao encontro dessa reflexão, Alfred Schütz (1944), no artigo intitulado *The Stranger*, ainda na primeira metade do século XX, analisava o conflito de um indivíduo estrangeiro⁵³ no momento da aproximação de um novo grupo social. O autor esclarece que os comportamentos “naturais” e cotidianos adotados pelos sujeitos de um determinado grupo social têm um alto grau de praticidade, e, sendo uma construção cultural, não estão isentos de contradições e incoerências, pois, como vimos, as culturas não são estáticas e unificadas. Os que “vivem” e “agem” nesse círculo específico, não costumam pôr em dúvida tais padrões culturais, que já estão associados de forma imanente às necessidades práticas da vida cotidiana. Todavia, para um estrangeiro, a obviedade dos padrões de pensamento e comportamento não é clara. Por não partilhar desse conjunto de significados que torna a convivência fluida e dinâmica, seus relacionamentos são marcados pela tensão. O que é senso comum para a maioria, é um labirinto confuso, inconsistente, repleto de interrogações para o estrangeiro. Daí sua constante postura de questionamento e reflexão, que dificulta sua legitimação no novo universo cultural. O padrão cultural do novo grupo não é mais a abstração ou “imagem” que ele tinha antes de fazer parte dele, o momento exige que ele domine os conhecimentos comuns, por meio da interação com seus membros e isso requer muitas vezes uma re-elaboração dos seus conceitos originais. De acordo com Schütz (1944):

The discovery that things in his new surroundings look quite different from what he expected them to be at home is frequently the first shock to the stranger's confidence in the validity of his habitual "thinking as usual". Not only the picture which the stranger has brought along of the cultural pattern of the approached group but the whole hitherto unquestioned scheme of interpretation current within the home group becomes invalidated. It cannot be used as a scheme of orientation within the new social surroundings. (p. 503)

⁵³ O autor esclarece que o imigrante é o exemplo notável de sua análise, porém, ele cita várias situações, de estranheza, em que também podem ser validadas as suas considerações (o candidato a membro de um clube fechado, o noivo que deseja ser aceito na família da noiva, o recém-admitido no Exército, dentre outros).

Não há nada óbvio para o estrangeiro, tudo é estranho e passível de ser questionado, visto que o seu referencial de interpretação do mundo é a sua cultura de origem: “The approaching stranger has to “translate” its terms into terms of the cultural pattern of his home group, provided that, within the latter, interpretative equivalents exist at all” (SCHÜTZ, 1944, p. 504). Vive, assim, nos limites entre uma cultura e outra, em uma constante negociação com o outro. Nesse sentido, poderíamos, talvez, refletir se Schütz antecipou na sua análise os princípios da lógica da tradução cultural.

Outro autor que contribui com essa reflexão é George Simmel (1983) que destaca na condição social do estrangeiro o caráter positivo do conflito, como dimensão integradora das interações sociais, conforme percepção de Tavares (2001). Ele pode pertencer a um grupo, sem ser considerado parte dele, revelando uma forma qualitativamente distinta de interação social:

(...) ocupando um lugar específico no âmbito do grupo no qual momentaneamente se encontra, ele passa a ser concebido como uma forma singular e positiva de participação. Em Schutz, por outro lado, o estrangeiro carrega consigo uma aposta duvidosa nesse processo de interação social devido à dificuldade de assimilação e transposição de pautas culturais distintas (TAVARES, 2001, p. 87).

A posição do estrangeiro assume um caráter de objetividade, permeado pela necessidade de entender e questionar os porquês. Essa postura pode ser vista como privilegiada pelas pessoas do novo grupo, no entender de Simmel. Já para Schutz, a chance de o estrangeiro relacionar-se intimamente é quase uma impossibilidade, estando confinado à solidão.

Não poderíamos deixar de mencionar o trabalho de Elias e Scotson (2000), no qual detalha a relação conflituosa e complexa, entre estabelecidos e *outsiders*, os primeiros eram os moradores mais antigos de uma cidade em processo de expansão industrial, e os segundos, eram os recém-chegados. A distinção de valor atribuído a cada uma das famílias, como “melhores”, “menos boas”, “menos dignas” são

construções identitárias estruturadas por meio do mecanismo de diferenciação da linguagem, que classifica e hierarquiza, e que revela a disputa de poder imanente. As famílias mais antigas, de geração em geração, transmitem esse poder, monopolizando-o e excluindo aqueles que pertencem a outros grupos, que possuem idéias, maneiras e crenças diferentes das valorizadas em seu círculo. Tal poder tem como alicerce o alto nível de coesão do grupo estabelecido.

No estudo de Elias e Scotson (2000), os novos moradores da cidade eram vistos pelos antigos como uma ameaça à ordem já estabelecida, por isso, atentaram-se rapidamente em eleger o que lhes pareciam marcas de inferioridade social (geralmente comportamentos que denunciavam a quebra de tabus enraizados), disseminadas através de comentários maldosos, “mexericos” de rejeição ou técnicas de boicote. Assim, as famílias antigas temiam que o contato com os novatos rebaixasse seu próprio status, a estima do grupo e afetasse o prestígio do bairro, apesar de que, destaca o autor, os novos habitantes não se diferenciavam tanto dos antigos, nem no aspecto social, econômico ou até racial. Por sua vez, os novos moradores comportavam-se naturalmente, desconhecendo que havia uma ordem social pré-estabelecida e também sem entender os motivos pelos quais os moradores antigos os tratavam com tanto desprezo e distanciamento. Por fim, cientes do status inferior que lhes haviam conferido e da segregação vivenciada, minaram-se as tentativas de aproximação com os moradores antigos. Segundo o autor, os grupos, por terem sido levados a estabelecer uma relação de interdependência como vizinhos, criaram pra si uma situação de antagonismo, fonte de tensões e conflitos específicos, sem que tivessem conhecimento do fato.

Toda a configuração social traçada por Elias e Scotson (2000) na cidade alemã em que realizou a pesquisa, na década de 1940, pode, segundo os próprios autores, ajudar a compreender as implicações de interdependências em campos mais amplos. “Os problemas sociais gerados por esses aspectos migratórios da mobilidade social, conquanto variem no que tange aos detalhes, têm uma certa semelhança”, diz o

autor (p. 173). Os indivíduos não se deslocam apenas fisicamente no processo migratório, mas sempre se deslocam de um grupo social para outro. Nesta inserção, precisam se relacionar com os grupos que já existem e lidar com os problemas de um novo papel assumido: o de recém-chegados que devem conviver com tradições já cristalizadas, que são diferentes das suas tradições de origem. Nesse sentido, a relação social apresentada nesta obra de Elias e Scotson (2000) mostrou, de acordo com o autor, alguns dos problemas típicos criados em todo o mundo pela crescente mobilidade social.

Vale destacar a seguinte consideração desta obra:

Em geral, o limiar de tolerância a formas de conduta e a crenças diferentes, quando se tem de conviver em estreito contato com seus representantes, continua a ser excepcionalmente baixo. Parece corresponder a condições sociais em que a maioria das pessoas tendia a passar a vida inteira em seu grupo natal, expondo-se com menos frequência a um choque como o vivido pelos “aldeões⁵⁴” – ao choque de uma interdependência permanente com pessoas moldadas de forma diferente, que internalizaram outros papéis, que até podem ter uma aparência diferente. (p. 175)

A atualidade de tais considerações nos leva à reflexão sobre a relação entre a sua análise da configuração social entre estabelecidos x *outsiders* revela e a presente pesquisa. A passagem dos jovens estudantes oriundos dos PALOP pelo Brasil, durante o tempo de estudo, de 4 a 5 anos⁵⁵, em média, basta para que eles vivenciem toda a problemática do migrante.

Nesse fértil período eles deslocam-se no “espaço” e “tempo” simbólicos e podem refletir criticamente sobre as tradições de origem de sua cultura nacional, ora afirmando-as, ora subvertendo-as, em um processo constante de tradução cultural. Tradução esta, elaborada justamente por estarem ocupando um “entre-lugar”, um ponto intersticial na sociedade, no qual novas identidades são (re)construídas.

⁵⁴ Os aldeões são os moradores do bairro mais antigo, os estabelecidos de que trata a análise de Elias.

⁵⁵ Cf. Amaral, 2013, p. 86.

2.1 Aproximando-nos dos estudos sobre identidade

Hall (2006) sintetiza um resgate conciso sobre fases históricas e respectivas concepções de sujeito e identidade. O autor nos lembra que entre os séculos XVI e XVIII, período que compreende o Humanismo Renascentista e o movimento Iluminista, o conceito de um “indivíduo soberano” formava a base do pensamento moderno. Esse indivíduo era unificado e indivisível, sua identidade o pertencia desde o nascimento até a morte, era estável, única e singular e, em essência, não sofria grandes transformações no decorrer da vida. O sujeito da idade moderna centrava-se na capacidade individual de raciocinar sobre o mundo e seus fenômenos, em contraste com a ordem secular e divina das coisas que preponderou até a Idade Média. Podemos afirmar, então, que a idade moderna marca uma época em que se rompe com a crença de que as tradições e as estruturas da sociedade eram divinamente estabelecidas e alheias às mudanças.

Em outro momento histórico, do século XIX a primeira metade do século XX, percebe-se que a abordagem sobre o sujeito adquire uma dimensão mais coletiva, desestabilizando a idéia do eu interior inato e imutável e passando a conferir à interação social uma importância fundamental para a formação das identidades. Com o advento da industrialização e a estruturação da sociedade em classes, as leis do direito individual precisaram ceder lugar à organização das grandes massas da população. Desta forma, o cidadão viu-se parte da burocracia administrativa do estado moderno. As ciências sociais passaram a localizá-lo em processos de grupos e normas coletivas e a analisar como essas relações sociais mais amplas influenciavam suas identidades, e reciprocamente, como as estruturas sociais eram delineadas pelos papéis exercidos pelas pessoas.

Já a partir de 1970, o processo intensificado de integração global entre os estados-nação passa a influenciar fortemente as identidades dos indivíduos, especialmente no que diz respeito aos aspectos culturalmente

vinculados às nações de origem, as quais podem ser entendidas como uma das principais fontes das identidades culturais.

Importa nos determos um pouco nessa questão: uma cultura nacional é um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos e, por sua vez, as identidades nacionais adquirem tais sentidos por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representadas (HALL, 2006; WOODWARD, 2000). Assim, ser “brasileiro” envolve um processo de identificação do indivíduo com um conjunto de significados relativos à idéia de ser brasileiro.

O apelo fortemente genérico é uma marca do processo de formação das identidades nacionais, pois seu mecanismo trabalha criando padrões que servem de espelho para a população: padrão de alfabetização, de língua, de cultura, de instituições. O conceito de *comunidade imaginada*⁵⁶, de Benedict Anderson, retratou bem a narrativa da nação moderna, definindo-a como uma estrutura simbólica que opera em uma temporalidade homogênea e vazia em uma perspectiva imaginária ou mítica da sociedade.

E como ocorre o processo de consolidação de uma cultura nacional? Hall (2006) cita alguns recursos: a) as narrativas de nação, contadas por meio da história, da mídia e da cultura popular, que trazem elementos compartilhados pelo povo e conectam os indivíduos uns aos outros, no passado, presente e futuro; b) a ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade, que confere à identidade nacional um caráter imutável, unificado e contínuo; c) a invenção da tradição, garantindo que normas e valores sejam disseminados entre o povo por meio de práticas que soam historicamente inquestionáveis; d) o mito fundacional, uma estória que conta a origem da nação e remonta geralmente a um tempo “mítico”, ou no caso de recentes estados-nação descolonizados, o mito fundacional inaugura a era do estado e cultura únicos, substituindo a realidade das inúmeras tribos pré-existentes; e e) a

⁵⁶ ANDERSON, B. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso, 1983.

valorização da idéia de um povo puro ou original como a base da identidade nacional.

Essas estratégias visam conferir um aspecto unificado de representação à identidade cultural:

Trata-se de uma concepção fechada de “tribo”, diáspora e pátria. Possuir uma identidade cultural nesse sentido é estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligando ao passado o futuro e o presente numa linha ininterrupta. Esse cordão umbilical é o que chamamos de “tradição”, cujo teste é o de sua fidelidade às origens, sua presença consciente diante de si mesma, sua “autenticidade”. É, claro, um mito – com todo o potencial real dos nossos mitos dominantes de moldar nossos imaginários, influenciar nossas ações, conferir significados às nossas vidas e dar sentido à nossa história. (HALL, 2009, p.29).

O autor, entretanto, apresenta elementos que servem para questionarmos a tese da unicidade da cultura nacional, como, por exemplo, o fato de que a unificação da grande maioria das nações ter acontecido por meio de processos violentos, que acabavam por subjugar os povos dominados, aniquilando seus traços culturais, costumes, línguas, tradições, ocasionando assim o desaparecimento forçado da diferença cultural. Outro argumento é o de que as nações foram historicamente compostas por diferentes classes sociais, grupos étnicos e de gênero e, por fim, o terceiro aspecto lembra que as modernas nações ocidentais exerceram grande influência generalista sobre as culturas dos colonizados. Hall (2006) sintetiza, então:

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. (p. 62)

Como vimos, as idéias de nação e identidade cultural são construídas por meio de um sistema simbólico de representação que visa

à unificação, entretanto, seu padrão cultural socialmente reconhecido, visto como um meio harmônico, não poderia escapar à multiplicidade.

Ainda de acordo com Hall (2006), a essência de qualquer sistema de representação são as dimensões espaço e tempo e essas têm sofrido profundas transformações na era da integração global, revelando algumas forças de mudança como o processo de compressão do tempo e do encurtamento das distâncias. O espaço simbólico da nossa identidade nos remete ao senso de “lugar”, de “casa” e o tempo imaginário relaciona-se às tradições inventadas, aos mitos de origem e às narrativas de nossa nação, os quais nos conectam no passado e futuro com os outros indivíduos da mesma nação de origem. Bhabha (2010) afirma que inícios e fins não mais se sustentam, uma vez que espaços e tempos vêm produzindo “figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (p. 19). Para o teórico, deve-se focalizar os momentos ou processos produzidos no “*entre-lugar*”, nos *interstícios*, nas *fronteiras*, pela articulação das diferenças culturais:

Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (p.20)

Nessa perspectiva, abordaríamos, então, a identidade em uma perspectiva da *differánce*, conceito originalmente utilizado pelo filósofo francês Jacques Derrida, e retomado nos Estudos Culturais para valorizar a linguagem na compreensão dos termos identidade e diferença cultural. O princípio elementar é de que a identidade refere-se ao que “eu sou”, em oposição ao que o “outro é”. As duas categorias, “eu” e “outro”, podem parecer assim “fatos autônomos”, de caráter essencializado e cristalizado. Contudo, chama-se atenção para a estrita dependência entre as duas entidades: implicitamente no que “eu sou”, esconde-se “o que eu não sou”, até porque nós nos afirmamos no intuito de negar outra posição de identidade. “Toda identidade é fundamentada sobre uma exclusão e, nesse sentido, é um efeito de poder”, diz Hall (2009, p.81). Esse efeito de poder se manifesta na tensão entre incluir/excluir; em demarcar fronteiras;

em classificar; em normalizar; todos são processos de afirmação/negação de identidades.

Dessa forma, a afirmação de uma identidade e a negação de outra são atos de linguagem, de criação lingüística, ou seja, são ativamente produzidos pelos indivíduos no seio das relações sociais e culturais. De acordo com os pressupostos de Ferdinand de Saussure, lingüista estruturalista, os signos, elementos constitutivos da língua, são arbitrários⁵⁷. Isso quer dizer que eles não têm valor absoluto e só adquirem sentido em meio a um sistema de diferenciação, que é um mecanismo básico de funcionamento da língua e também, de instituições sociais e culturais, como a identidade (SILVA, 2000).

Além de arbitrário, Derrida alerta para outras características do signo: sua instabilidade e indeterminação. Isso significa que o signo é um sinal, um traço que apenas representa uma outra coisa ou conceito, porém esses não estão presentes no signo. Apesar de não estarem presentes no signo, há sempre a percepção de que a coisa ou conceito é parte integrante da idéia do signo. O filósofo afirma que a plena presença no signo é indefinidamente adiada e, em função dessa impossibilidade da presença plena, o signo passa a depender de um processo de diferenciação. Sendo assim, Derrida acrescenta a idéia de traço: “o signo carrega sempre não apenas o traço daquilo que ele substitui, mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, precisamente da diferença” (SILVA, 2000, p. 70). Hall (2009) contribui afirmando que o significado/identidade de cada conceito é constituído(a) em relação a todos os demais conceitos do sistema em cujos termos ele significa. Esses demais conceitos são o “exterior” da identidade, cuja “ausência” ou falta é constitutiva de sua presença (p. 81).

⁵⁷ Para Saussure (2006) a unidade lingüística chamada de signo é dupla, uma união de dois termos. Ele liga um conceito a sua representação mais material (ou imagem acústica), denominados de significado e significante, respectivamente. Ele explica: “Assim, a idéia de “mar” não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons m-a-r que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra sequência, não importa qual; como prova, temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes: o significado da palavra francesa boeuf (“boi”) tem por significante b-ö-f de um lado da fronteira franco-germânica, e o-k-s (Ochs) do outro” (p. 81).

Nessa perspectiva, os signos são essencialmente marcados pelo adiamento da presença e pela diferença frente a outros signos, características da *différance*. Visto que a identidade e a diferença são também definidas pela linguagem, elas também serão igualmente marcadas pela instabilidade e indeterminação, não sendo definidas somente por sua presença e conteúdo positivo. Esse princípio é fundamental, pois nos ajuda a refletir que nenhum texto ou sistema de significados culturais são autossuficientes, uma vez que “o ato da enunciação cultural – o lugar do enunciado – é atravessado pela *différance* da escrita” (BHABHA, 2010, p. 65).

Debates como esses nos previnem quanto a possíveis simplificações no âmbito do estudo sobre as identidades culturais, inclusive, contribui no discernimento de termos, tais como diversidade e diferença cultural. De acordo com BHABHA (2010), o primeiro termo, diversidade, é relativo ao reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; reflete uma separação de culturas intocadas e “protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única” (p.63). Já a diferença cultural “é o processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (p. 63). E mais:

O conceito de diferença cultural concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em *nome* de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação. (idem, p. 64, grifo do autor)

Por isso o teórico afirma que “é essa diferença no processo da linguagem que é crucial para a produção do sentido e que ao mesmo tempo, assegura que o sentido nunca é simplesmente mimético e transparente” (p. 65), garantindo assim que o significado e os símbolos da cultura possam ser apropriados ou traduzidos de outro modo.

Como tentamos demonstrar, a identidade é erguida no seio da linguagem, cujos princípios básicos, arbitrariedade, indeterminação e instabilidade são materializados em um processo de diferenciação não

dialógico (eu sou isso porque não sou aquilo). O indivíduo, produtor do discurso, pode fazer-se valer de uma autoridade produzida no ato de afirmar/diferenciar: eu considero que a minha identidade é melhor que a do outro e daí se estabelece uma relação de poder, em que os traços híbridos da diferença cultural não sobressaem. Os jovens estudantes dos PALOP “em trânsito” são surpreendidos com tamanho conflito em função da diferença, no sentido abordado neste capítulo e como Silva (2002) propõe: “A identidade é predicativa, propositiva: x é isso. A diferença é experimental: o que fazer com x.” (p. 66).

Assim, a aproximação e a convivência no novo grupo social os conduzem a um modo ativo de experimentação biográfica, quando precisam negociar “agonisticamente”, segundo Bhabha (2010), suas normas e valores de referência. Essa posição distinta que o estrangeiro assume no grupo pode ter traços de positividade, segundo Simmel (1993), ou carregar perenemente a impossibilidade de transposição das barreiras do poder cultural, aproximando-nos da análise de Schutz (1944).

De todo modo, há que se pensar que os jovens estudantes oriundos dos PALOP traduzem-se permanentemente, e é nesses espaços que identidades, singulares ou coletivas, são produzidas, não mais na busca da pretensa linearidade e homogeneidade cultural, já desconstruída há muito tempo. E Weller et al (2002, p. 36/95) nos esclarecem que as experiências diárias não compõem um todo claro/racional, mas constituem a vida real/racional, repleta de ambivalências, e é assim, que as manifestações culturais devem ser compreendidas.

3 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Gatti (2007) define a *pesquisa*, em sentido amplo, como o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre algo, na intenção de ultrapassar nosso entendimento imediato na explicação ou compreensão da realidade que observamos. O conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento contextualizado, apreendido em determinadas circunstâncias e vinculado a critérios de escolha e de interpretação de dados. Por sua vez, tais critérios se relacionam com a teoria com a qual estamos trabalhando e assim, com a maneira como estruturamos logicamente os dados escolhidos. De um modo geral a pesquisa qualitativa é definida por Denzin e Lincoln (2006) como uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Para os autores, significa também que “seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem” (2006, p.17).

Alasuutari (2005) propõe que a pesquisa qualitativa seja vista como “uma caixa de ferramentas de abordagens e práticas, dirigidas a um comentário racional, tocante e divertido sobre fenômenos sociais e culturais” (p. 39). De acordo com o autor, as ferramentas a serem escolhidas, dependerão do contexto histórico e cultural e, de antemão, ele nega a existência de ferramenta aplicável a qualquer situação.

Partindo do princípio de que o conhecimento advindo da pesquisa está associado a critérios de escolha e interpretação dos dados obtidos, procuraremos delinear os fundamentos teórico-metodológicos que ensejam tais critérios, chegando até a corrente adotada neste trabalho: o Método Documentário, que se insere na corrente da Sociologia do Conhecimento, de Karl Mannheim⁵⁸. De antemão, é preciso reconhecer

⁵⁸ Karl Mannheim nasceu na Hungria, em 1893, era filho de mãe judia-alemã e pai judeu-húngaro. Iniciou seus estudos em filosofia no grupo de Georg Lukacs, e como o grupo fazia parte do governo comunista, após a queda do regime, Mannheim teve que deixar o país, indo residir em Heidelberg, na década de 1930. Assumiu a cadeira de Sociologia com Norbert Elias como assistente na Universidade de Frankfurt, da qual foi demitido, por ser judeu, com a ascensão do regime socialista, indo para a London School of Economics and Political Science, na Grã-Bretanha, onde faleceu em 1947. (cf. WELLER ET AL. 2002).

que adotar este método representou um desafio. O entendimento de que não partiríamos de hipóteses e premissas pré-estabelecidas sobre o tema desestabilizou o pouco que eu havia construído em termos de percurso metodológico. Entretanto, os fundamentos da Sociologia do Conhecimento e do Método Documentário, a reconstrução das visões de mundo e o alcance dos três diferentes níveis de interpretação, revelaram-se contemporâneos e conduziram-me à percepção de que as diferenças puderam ser preservadas, mesmo em meio à tendência atual à homogeneização cultural em que vivemos. Mannheim “nos convida a repensar a construção de instrumentos analíticos capazes de mapear e dar forma à singularidade de experiências concretas, que carecem de uma análise teórica.” (WELLER ET AL., 2002, p. 375).

3.1 Notas sobre a investigação social qualitativa no Brasil

A distinção entre pesquisa qualitativa e quantitativa sempre esteve presente nas discussões metodológicas, tendo sido considerada uma questão central da trajetória de investigação educacional. Gatti (2007) nos lembra que diferentemente das ciências naturais, que gozavam de uma tradição metodológica consolidada, as ciências humanas não contavam com uma massa crítica de investigadores brasileiros, até pouco tempo atrás, mais precisamente entre meados das décadas de 1960 a 1980. Até então, a transposição de métodos experimentais de outras áreas para as ciências humanas acabavam por acarretar distorções, ambigüidades, superficialidade e empobrecimento.

Ao modelo de investigação baseado na mensuração foi contraposta a abordagem interpretativa, que passou a valorizar as a perspectiva dos sujeitos nos contextos investigados. Esses princípios estão ancorados em algumas correntes teóricas, tais como o Interacionismo Simbólico, a Fenomenologia Social, a Etnometodologia, os Estudos Culturais e a Etnografia. Ainda no fim do século XIX e início do século XX, nos países de língua alemã, a tradição Hermenêutica, a Fenomenologia e a Sociologia do Conhecimento impulsionaram o

desenvolvimento de métodos de análise de dados qualitativos (Weller; Pfaff, 2010).

As premissas da pesquisa qualitativa iam ao encontro do contexto social e político dos anos 1960, favorecendo a sua retomada⁵⁹. As manifestações públicas exigiam igualdade de direitos e se posicionavam contra todas as formas de discriminação, ideais que estavam em consonância com as abordagens qualitativas, que privilegiavam o sujeito, seus valores, crenças, motivações e sentimentos humanos:

(...) as abordagens qualitativas foram adaptadas como alternativa ao paradigma quantitativo dominante, que foi questionado durante os anos 70 pelos movimentos sociais emergentes de liberalização e democratização com respeito ao poder explicativo dos processos sociais em geral e de fenômenos educacionais em particular, assim como em relação à falta de crítica social. (WELLER; PFAFF, 2010, p.18)

Gatti e André (2010) também elencam como fatores importantes desse momento, as rebeliões estudantis na França, que ensejaram estudos sobre o dia-a-dia nas escolas francesas e também a retomada, na Sociologia, dos pressupostos do Interacionismo Simbólico, que há mais de 20 anos havia sido ofuscado pelo Funcionalismo. No fim da década de 1960 e nos anos de 1970 os reflexos dessas mudanças são difundidos em todo o mundo e as obras inglesas e norte-americanas são as que mais influenciam os autores brasileiros que passaram a desenvolver pesquisas qualitativas.

Autores estrangeiros⁶⁰ defendiam vigorosamente que os fundamentos da abordagem qualitativa se fizessem presentes nas pesquisas e suas proposições alcançavam a esfera acadêmica de todo o

⁵⁹ Até a década de 1930 havia a predominância da pesquisa qualitativa nos Estados Unidos, favorecida pelos estudos da Escola de Chicago (WELLER, 2010)

⁶⁰ Gatti e André (2010) resgatam alguns marcos que influenciaram fortemente o cenário brasileiro, tais como os livros *Beyond the Numbers Game* (1977), especialmente o artigo dos autores Parlett e Hamilton e *Explorations in Classroom Observation*, organizado por Michel Stubbs e Sara Delamont; o evento *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, realizado em Belo Horizonte em 1980; a visita, em 1983 do pesquisador norte-americano Robert Stake, que levou sua discussão sobre o tema para várias universidades brasileiras; e também da pesquisadora mexicana Justa Espeleta, que contribuiu com suas proposições sobre a etnografia e educação.

mundo por meio de seminários, visitas ou publicações. No Brasil, as pesquisas sobre a escola e a sala de aula, além dos estudos na área de avaliação de programas e currículos passaram a adotar procedimentos qualitativos nesse período.

São inúmeras as contribuições da pesquisa qualitativa à Educação. Dentre as quais, Gatti e André (2010) citam: a) maior flexibilidade aos investigadores para o estudo de processos micro-sócio-psicológicos e culturais; b) reconhecimento da necessidade de tratamentos multidimensionais das questões da Educação; c) valorização do ponto de vista dos sujeitos envolvidos nos processos educativos; d) consciência de que a subjetividade intervém no contexto da pesquisa e que é preciso criar formas de controle; e) melhor compreensão sobre questões relacionadas ao fracasso escolar, aos preconceitos de diferentes naturezas, à diversidade e equidade e ao ambiente escolar e comunitário.

Vale a pena ressaltar algumas abordagens qualitativas na área da educação em destaque atualmente. De acordo com Gatti e André (2010)⁶¹, ressaltam-se os estudos de cunho fenomenológico, os estudos sócio-históricos com destaque para as histórias de vida, estudos biográficos, história oral e pesquisas no campo da Sociologia da Educação. A etnografia também é amplamente utilizada, voltando-se para os estudos sobre o cotidiano escolar. A pesquisa etnográfica é a prática mais antiga na educação⁶² e trata da investigação sobre mundos de vida alheios ou estranhos, respeitando suas singularidades. É reconhecido nas Ciências Sociais como um método estabelecido, que tem suas origens nos trabalhos antropológicos ainda na época da colonização, mas que passou pelo processo de fundamentação teórica somente no início do século XX. Estudos etnográficos abrangem principalmente questões relacionadas à infância e juventude.

Os trabalhos que utilizam para tratamento dos dados a análise do discurso ou análise da conversação como método vêm ganhando espaço

⁶¹ Da mesma forma analisa ZAGO, CARVALHO E VILELA (2011).

⁶² De acordo com Vidich e Lyman (apud WELLER; PFAFF, 2010), as observações etnográficas de outras culturas e da vida escolar datam do período de colonização, no fim do século XVI.

nas pesquisas educacionais e são utilizados principalmente em estudos sobre situações vivenciadas em sala de aula, família e grupos juvenis. Nessa vertente, com uma dimensão mais atual, inserem-se as seguintes abordagens analíticas muito utilizadas nos países de língua alemã: o Método Documentário, que veremos adiante, e a Hermenêutica Objetiva⁶³.

3.2 A interpretação das “visões de mundo” e o Método Documentário

No artigo intitulado “Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo (*Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation*)”, publicado originalmente em 1921/22, assim como nos trabalhos publicados na coletânea *Structures of Thinking*⁶⁴ (1982), Mannheim apresenta uma proposta de análise das visões de mundo que ele define como Método Documentário. As visões de mundo e orientações coletivas de um determinado grupo são construídas a partir das ações práticas dos indivíduos e pertencem ao campo definido por ele como sendo o campo do conhecimento ateórico⁶⁵. O conhecimento ateórico geralmente não está acessível aos sujeitos do grupo, devido a sua vinculação ao contexto no qual foi produzido esse saber (WELLER et al, 2002).

Essas visões de mundo (*Weltanschauungen*) resultam de “uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como uma base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos” (MANNHEIM *apud* WELLER et al, p.378-79).

Nessa perspectiva, o papel do pesquisador passa a ser, então, encontrar uma forma de acesso ao conhecimento implícito (ateórico) do

⁶³ Para mais informações sobre a Hermenêutica Objetiva, cf. Weller, 2010 e Teixeira e Vilela, 2010.

⁶⁴ MANNHEIM, Karl. *Structures of thinking*. London: Routledge & Kegan Paul, 1982. (Collected Works Volume Ten).

⁶⁵ Para Mannheim, a finalidade da pesquisa teórica é o processo de apreensão da realidade que aponta de volta para os estágios iniciais pré-teóricos, para o nível da experiência diária (1952, *apud* WELLER ET AL. 2002, p. 384).

grupo pesquisado, explicitá-lo e defini-lo teoricamente, isso implica em uma mudança de postura do pesquisador, que da postura de interpretação imanente, baseada na pergunta: *o que* é uma realidade social; passará à postura de interpretação genética, ou postura sociogenética ou ainda funcional, conforme Mannheim, que privilegia a pergunta *como* ou *de que forma* essa realidade social se constitui (BOHNSACK;WELLER, 2010). Entretanto, Weller et al. (2002) alertam que “a busca de um método adequado a essa tarefa de transformação do conhecimento apreendido no nível pré-teórico em conhecimento científico, não deve constituir-se como “construção vazia” ou especulação gratuita” (p. 379).

A postura sociogenética é fundamental para a análise dos produtos culturais em sua totalidade. Mannheim (1952) destaca os três níveis de sentido que devem ser considerados no processo de interpretação:

- 1) nível objetivo ou imanente;
- 2) nível expressivo; e
- 3) nível documentário.

O nível objetivo é formado por complexo autossuficiente de significados dados que são facilmente observáveis, não necessitando de interpretações mais profundas para que possamos compreendê-lo. O nível expressivo é transmitido através das palavras ou ações, a verdadeira razão do ato só será compreendida se o mundo interior do sujeito for acessado, nele está implícita a intenção e exige a análise do motivo, da “experiência psíquica” do sujeito. O nível documentário analisa o que o ato ou documento revela sobre a ação.

Mannheim tenta romper com a idéia de “transposição” dos métodos das Ciências Naturais para as Ciências Sociais, defendendo que os significados dos objetos culturais exigem um método compreensivo, em contraposição aos métodos formais, que seja capaz de relacionar as experiências individuais e as situações sociais. Os produtos culturais não podem prescindir dos três níveis de significação:

A cultural product, on the other hand, will not be understood in its proper and true meaning if we attend merely to that 'stratum of meaning' which it conveys when we look at it merely as it is 'itself—its objective meaning; we have also to take it as having an expressive and a documentary meaning, if we want to exhaust its full significance. (Mannheim, 1952, p.44)

Perguntar pelo “o que” gera respostas que se limitam ao primeiro nível de sentido, ou nível imanente, ou seja, aquilo que é apreendido por meio da comunicação intencional dos indivíduos, conhecimentos expressos explicitamente nos discursos dos participantes (WELLER, 2005). Quando se pretende buscar o terceiro nível de sentido, o sentido documentário⁶⁶, a pergunta deve girar em torno do “como”, do *modus operandi* da formação da realidade social, implicando em uma postura sociogenética por parte do pesquisador. Ao questionar o “como”, buscando intervir o mínimo possível, o pesquisador incentiva a reflexão e a narração de determinadas experiências por parte dos integrantes dos grupos e não somente a descrição de fatos (WELLER, 2005). E por meio da análise refletida, como veremos adiante, ao pesquisador abre-se a possibilidade de acessar conhecimentos que, em um grupo de discussão, poderiam não vir à tona, pelo fato de os integrantes considerarem-nos (consciente ou inconscientemente) tão compartilhados e evidentes que sua explicitação seria desnecessária.

Enquanto membros de uma comunidade ou pertencentes a um meio social específico, o grupo partilha de um conhecimento comum que os leva a se entenderem mutuamente sem a necessidade de maiores explicações. A explicação do conhecimento implícito – no sentido do método documentário – torna-se, dessa forma, a tarefa do pesquisador social. (BOHNSACK; WELLER, 2010, p.74)

⁶⁶ A análise do sentido expressivo ao trabalharmos com entrevistas e com sujeitos produtores de objetos culturais, situados no contexto histórico contemporâneo, torna-se muito difícil, uma vez que seria necessário um acesso direto à vida desses sujeitos, pois o sentido expressivo só pode ser apreendido a partir da reconstrução do “clima mental” de uma determinada época ou contexto. Ao tentarmos apreender o “clima mental” que permeia os significados das ações atribuídas pelos próprios entrevistados corre-se o risco de realizar deduções ou suposições que não podem ser comprovadas empiricamente. (cf. GOMES, 1999)

É importante salientar que o processo de interpretação em nível documentário só acontece de forma receptiva, pois implica na exploração de uma via de acesso ao “psíquico do outro” e a inserção no contexto social, ou seja:

(...) o autor afirma que o sentido documentário de uma frase ou de uma expressão cultural está inserida num contexto específico e que, para entendermos o seu significado, é preciso encontrar uma forma de inserção nesse contexto específico (por exemplo, através do trabalho de interpretação), não apenas para conhecê-lo, mas para compreender o significado de determinadas expressões e representações sociais. (WELLER, 2005, p. 266)

Conforme Weller (2005), o sociólogo Harold Garfinkel foi o primeiro a reconhecer a importância do método documentário de interpretação de Mannheim, em análises da organização social, no campo da Etnometodologia, na década de 1920. No entanto, foi o sociólogo Ralf Bohnsack quem desenvolveu a aplicabilidade Método Documentário para a análise de dados qualitativos transformando-o em um instrumento de análise para a “*pesquisa social empírica de caráter reconstrutivo*” (WELLER, 2005, p.268, grifo da autora). Weller (2005) ainda esclarece a esse respeito:

A reconstrução constitui uma das principais ferramentas do método documentário de interpretação desenvolvido por Ralf Bohnsack, diferenciando-se, desta forma, de outras abordagens qualitativas e/ou métodos “estandardizados”, que se caracterizam pela elaboração prévia de hipóteses e pela verificação ou comprovação destas no processo de interpretação. A análise documentária tem como objetivo a descoberta ou indicialidade dos espaços sociais de experiências conjuntivas do grupo pesquisado, a reconstrução de suas visões de mundo e do *modus operandi* de suas ações práticas. (p.268)

O centro da análise, nesse sentido, é a reconstrução do terceiro nível de sentido proposto por Mannheim, do sentido da ação no contexto

social em que está inserida, na tentativa de compreensão e conceituação das visões de mundo e orientações coletivas.

3.3 Grupos de discussão e análise segundo o Método Documentário

O objetivo dos grupos de discussão⁶⁷ é obter dados que permitam ao pesquisador analisar o meio social dos indivíduos, apreender suas intenções primárias, visões de mundo e representações coletivas ou *habitus* (WELLER, 2006). A partir de 1950 essa técnica passou a ser utilizada nas pesquisas sociais empíricas pelos integrantes da Escola de Frankfurt, e Werner Mangold, em sua tese de doutorado, foi um dos primeiros a tecer críticas sobre as análises feitas a partir dos depoimentos coletados em entrevistas grupais.

Mangold defendeu que os grupos de discussão poderiam ser utilizados como instrumentos de exploração das opiniões coletivas e não apenas opiniões individuais coletadas em grupo (MANGOLD, 1960, apud WELLER, 2006, p. 245).

Ele interessou-se em conhecer não apenas as experiências e opiniões dos entrevistados, mas as vivências coletivas de um determinado grupo, independentemente de os indivíduos se conhecerem ou não. Para Mangold, as opiniões de grupo não são formuladas no momento da realização das entrevistas, mas são apenas atualizadas, ou seja, as opiniões não devem ser interpretadas como influências mútuas, mas sim como a exteriorização das orientações coletivas ou visões de mundo do grupo social ao qual o indivíduo pertence. A partir dos estudos de Mangold, os entrevistados passaram a ser vistos como representantes do meio social em que vivem e não apenas como detentores de opiniões (WELLER, 2006, p. 245).

⁶⁷ Krüger (2010) contrasta os grupos de discussão dos grupos focais da seguinte forma: “Um método de entrevista relativamente novo e atualmente muito popular [na Alemanha] diz respeito aos “grupos de discussão”, que objetivam a reconstrução das orientações coletivas e dos espaços de experiências comuns nos quais essas orientações são construídas. Deve-se diferenciá-los dos chamados grupos focais, que pretendem ser uma técnica de entrevista que economiza tempo e que se caracteriza como uma entrevista de grupo semiestruturada”. (BOHNSACK, 2004, apud KRÜGER, 2010, p. 45).

Ralf Bonsack, assistente de Mangold à época, acrescentou novos elementos aos grupos de discussão e transformou o método documentário em um instrumento para análise dos grupos de discussão. A partir de então, os “grupos de discussão” revestiram-se de um embasamento teórico-metodológico, ancorado nas vertentes teóricas do Interacionismo Simbólico, Fenomenologia Social, Etnometodologia e essencialmente a Sociologia do Conhecimento, de Mannheim.

Desde a década de 1980, os grupos de discussão vêm sendo utilizados principalmente em estudos com jovens, dado o fato de que os *peergroups* são percebidos como “o espaço de maior influência na formação e articulação das experiências típicas da fase juvenil”, posteriormente adquirindo popularidade na Alemanha em pesquisas realizadas em vários campos do conhecimento (WELLER, 2010, p.57/58). No Brasil, o método é utilizado, sobretudo em pesquisas sobre juventude, educação e culturas juvenis e representações de gênero de professoras e professores⁶⁸.

De acordo com Weller (2010), estar entre colegas da mesma faixa etária, facilitando diálogo mais próximo do cotidiano; por pertencerem ao mesmo meio social, a discussão entre os integrantes pode revelar detalhes do convívio que não seriam perceptíveis em entrevista narrativa ou outra técnica; a interação do grupo faz com que aos poucos a presença do pesquisador seja mais vista de forma mais natural; a discussão em grupo exige um maior nível de abstração do que a entrevista individual, pois ao refletirem e expressarem suas opiniões sobre determinado tema, os integrantes podem reavaliar suas opiniões e até mesmo chegar a conclusões não consideradas anteriormente; o grupo ajuda a corrigir eventuais fatos distorcidos colocados pelos integrantes, devido ao conhecimento da realidade social compartilhada, o que, poderíamos dizer, garantiria uma maior confiabilidade aos fatos narrados. Esses são algumas das vantagens da utilização dos grupos de discussão, principalmente em pesquisas com jovens.

⁶⁸ Ver Valverde (2008), Silva (2009), Ojala (2008) Tavares (2009) e Gröz (2008), citados por Weller (2010, p.58)

De acordo com Bohnsack (apud WELLER, 2006), antes de realizar o grupo de discussão é importante estruturar previamente um roteiro ou tópico-guia, para que o pesquisador se oriente em relação às questões pertinentes. Uma orientação básica é de que a pergunta inicial do roteiro estimule a interação participação (de preferência uma pergunta vaga) e que sempre a mesma para todos os grupos, pois isso permitiria a análise comparativa entre os grupos. Durante a condução do grupo de discussão, recomenda-se ao pesquisador estabelecer um ambiente de confiança mútua e alguns comportamentos, como:

- dirigir a pergunta ao grupo e não designar um integrante para respondê-la, nem interferir na ordem das respostas;
- evitar perguntas tipo “por que” e priorizar as perguntas “como”, no intuito de gerar narrativas e não somente descrições; e
- intervir somente quando solicitado ou quando for necessário introduzir outra pergunta.

Ao final do grupo recomenda-se que seja elaborado um relatório com informações sobre o contexto em que foi realizada a entrevista (local, acesso aos integrantes, etc), os participantes e sobre a situação da discussão em geral. Interessante também é a aplicação de um formulário com informações de base socioeconômica, que caracterizem melhor cada participante do grupo (idade, escolaridade, situação profissional, local de moradia, etc) e que possam ser utilizadas para construção dos perfis de cada um deles.

Outra etapa após a realização do grupo é a organização temática da entrevista, que consiste em identificar os principais temas (ou passagens) e subtemas surgidos e anotar o tempo de duração de cada um deles. O pesquisador também deverá observar se os subtemas foram decorrentes de questão introduzida por ele mesmo ou pelos membros do grupo. Essa organização temática possibilita observar a “densidade metafórica” (grau de detalhamento das narrações ou descrições) e a “densidade interativa” (grau de envolvimento dos participantes na discussão do tema) do grupo (Weller, 2010, p.80). A transcrição poderá

ser feita da passagem inicial, seguida das passagens ou metáforas de foco e das passagens que discutem questões relacionadas ao tema da pesquisa. As metáforas de foco remetem aos centros das experiências comuns dos membros de um grupo, denominados por Mannheim de espaço de experiências conjuntivas.

No que tange a análise dos grupos de discussão, o Método Documentário (adaptado por Bohnsack a partir de Mannheim) pressupõe os seguintes momentos: 1ª) interpretação formulada; 2ª) interpretação refletida, que se relacionam aos níveis de sentido imanente e documentário, respectivamente; 3ª) análise comparativa e 4ª) construção de tipos (WELLER, 2005; BOHNSACK e WELLER, 2010).

Durante a interpretação formulada, primeiro momento, o pesquisador reescreve o que foi dito pelos entrevistados, organizando os blocos temáticos, trazendo para a linguagem comum termos específicos, a fim de tornar o discurso compreensível para aqueles que não pertencem àquele meio social. Importante frisar que nesta fase ainda não há espaço para comentários do pesquisador, ele deve ater-se somente ao que foi dito pelos integrantes do grupo. Na condução do grupo, é importante que a pergunta inicial seja elaborada de modo a incentivar uma narrativa, e que essa tendência se mantenha durante a entrevista, para que a mesma não adquira um tom meramente descritivo. O pesquisador deve permanecer como ouvinte, interferindo somente quando necessário. A interpretação formulada compreende vários estágios, dentre eles:

- a organização dos tópicos discutidos na entrevista;
- a seleção e transcrição dos temas (ou passagens) que serão analisadas; e
- a análise detalhada do sentido imanente.

Na segunda etapa, a interpretação refletida, busca-se analisar tanto o conteúdo de uma entrevista quanto o “quadro de referência” que orienta a fala, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações (WELLER, 2005, p.276), com o objetivo de reconstruir o “quadro de orientação coletiva” ou *habitus*

do grupo. Nessa fase o pesquisador pode se valer do conhecimento prévio sobre o meio social pesquisado. Segundo Weller (2005):

O primeiro momento da interpretação refletida é dedicado à reconstrução da organização do discurso, à análise da interação entre os(as) participantes, por exemplo, a forma como se referem uns aos outros ou uma às outras, a dramaturgia e a densidade do discurso. Durante a interpretação refletida, quer dizer, no processo de explicação de uma norma, de um modelo ou quadro de orientação o(a) pesquisador(a) busca analisar não somente questões temáticas que possam parecer interessantes, mas também padrões homólogos ou aspectos típicos do meio social. (p.276)

A partir de então, configura-se o princípio básico do Método Documentário: a reconstrução de um modelo de orientação comum por meio de análises comparativas entre grupos. Esse procedimento garante ao pesquisador a possibilidade de caracterizar uma fala, comportamento ou ação como algo típico para determinado grupo social. “Toda interpretação somente passará a ganhar forma e conteúdo quando realizada e fundamentada na comparação com outros casos empíricos”. (WELLER, 2005, p. 276).

A escolha do corpus da pesquisa deve seguir, em um primeiro momento, critérios objetivos, como faixa etária, sexo, profissão, práticas político-culturais, etc. A análise, por sua vez, fruto da interpretação do pesquisador, pautar-se-á pela busca de *contrastos em casos homólogos*. Tal procedimento adquire o caráter de controle metodológico das afirmações ou generalizações realizadas, uma vez que o conhecimento teórico ou o saber explícito do pesquisador não exercerão tanta influência no processo interpretativo, já que a reconstrução do conhecimento atóxico que orienta as ações do grupo será baseada em dados obtidos da comparação com outros grupos.

O controle das interpretações, ou da objetividade, na Sociologia do Conhecimento, é exercido principalmente pelo papel do pesquisador (observador) que passa a admitir a premissa de que todo conhecimento histórico possui o caráter relacional, e de que existem esferas de pensamento nas quais é impossível conceber verdades absolutas

independentes dos valores e posições do sujeito e sem relação com o contexto social (MANNHEIM, 1950).

Gomes (1999, p.132) nos diz que o papel do pesquisador passa pela consciência:

- de que a neutralidade não pode ser uma postura adequada;
- da necessidade de percepção e controle crítico das valorações (submeter o próprio ponto de vista ao processo de análise);
- da necessidade de suspensão de juízos imediatos, até que sejam vistos em um contexto mais amplo; e
- de que os critérios de exatidão devem ser específicos a cada campo e não universais, pois não existem critérios eternos de validade.

O terceiro e quarto momento consistem na análise comparativa e a construção de tipos (WELLER, 2005; BOHNSACK, 2011). Como os indivíduos ou grupos pesquisados fazem parte de diferentes espaços de experiências conjuntivas, a construção de tipos exige uma análise multidimensional, com sobreposição dos diferentes espaços de experiências conjuntivas. Lembrando que “um tipo deixa de ser singular quando comprovado que não é apenas específico daquele meio ou daquela realidade social” (WELLER, 2005, p.280). Sendo assim,

A generalização dos resultados da análise empírica e a transformação deste conhecimento em teorias fundamentadas depende, portanto, da validade dos tipos construídos e da consolidação destes numa tipologia abrangente. (WELLER, 2005, p.280)

O Método Documentário, portanto, tem como objetivo não só a descrição do que foi observado, mas a “própria produção de teorias, construídas a partir da análise criteriosa dos dados empíricos” (WELLER, 2005, p.280).

Optou-se nesta pesquisa pela realização de grupos de discussão, por permitirem ao pesquisador conhecer as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o indivíduo pertence (WELLER, 2010). Além das opiniões pessoais, no grupo de discussão é possível

apreender as bases das vivências comuns dos participantes. Isto é, além de conhecermos as opiniões individuais sobre os temas propostos, nossa intenção é compreendermos o *modus operandi* de suas ações, que os caracterizam como grupos de jovens estudantes oriundos dos países africanos de língua portuguesa na UnB.

Primeiramente pensou-se em realizar grupos de discussão com mulheres e homens, separadamente, mas com representantes de todos os países. Posteriormente, consideramos que seria mais interessante a formação de grupos de acordo com os países de origem, uma vez que nossas observações em campo mostraram que os espaços de convivência estão fortemente organizados segundo a nacionalidade desses estudantes.

Um roteiro, ou tópico-guia, foi elaborado (Apêndice A), considerando questões pertinentes à pesquisa e na intenção de que, ao serem questionados, os participantes pudessem criar respostas de caráter narrativo e não somente descritivo, uma vez que perguntar pelo “como” é o princípio da postura sociogenética do pesquisador social. Bohnsack e Weller (2010) explicam que perguntar pelo sentido documentário

implica perguntar pelo “como” da formação prática da realidade social, que se diferencia das questões localizadas no âmbito da observação de primeira ordem e que poderiam ser formuladas da seguinte forma: O que é esta realidade social na perspectiva cotidiana, do sentido comum? Na terminologia de Mannheim, esta seria uma questão que remete ao sentido imanente.

Para conhecer melhor cada participante dos grupos e ajudar na elaboração do perfil de cada um deles, foi feito um formulário sócio-econômico (Apêndice B). Os perfis puderam ser complementados com dados pessoais extraídos dos próprios grupos de discussão.

Veremos no próximo capítulo os procedimentos adotados para termos acesso aos estudantes, a configuração dos grupos por país, o contexto de cada grupo de discussão e os perfis dos jovens participantes da pesquisa.

4 SOBRE O TRABALHO DE CAMPO

O acesso aos estudantes dos países PALOP foi intermediado pela Secretaria de Assuntos Acadêmicos (SAA) da UnB. Em 10/07/2009, protocolamos uma carta, assinada pela minha professora orientadora, na qual eram solicitadas informações sobre os alunos matriculados oriundos dos países PALOP, incluindo nome, telefone, e-mail, nome do curso, turno de estudo e país de origem. A resposta da SAA foi emitida em poucos dias, na forma de relatórios extraídos do sistema de matrícula da universidade.

De posse das informações necessárias para tentarmos contato com os estudantes, foi enviado um e-mail convite aos integrantes da lista, separados por país de origem, no qual eu me apresentava, identificando o meu curso e matrícula, o tema da pesquisa e o propósito de realizar grupos de discussão com estudantes da mesma nacionalidade. Anexo ao e-mail convite, seguia um breve resumo da pesquisa. Ainda no mesmo e-mail eu questionava em que semestre do curso cada um estava, o tempo de residência no Brasil, e pedia também um número de telefone para contato.

A lista da SAA não estava completa, faltando contato de alguns estudantes. Percebi também que alguns e-mails estavam digitados incorretamente ou desatualizados, visto que tive retorno dos servidores de aproximadamente 10 e-mails, dos mais de 80 enviados. Desse primeiro contato, obtive resposta de 13 estudantes (6 de Cabo Verde, 4 de Guiné-Bissau, 2 de São Tomé e Príncipe e 1 de Angola). Esse baixo índice de resposta talvez possa ser explicado, em parte, por depoimentos informais colhidos dos próprios estudantes em momento posterior, quando afirmaram que “não acessam internet todos os dias” ou que “não abrem e-mails de remetentes desconhecidos”. O quantitativo de estudantes da 1ª lista era o seguinte:

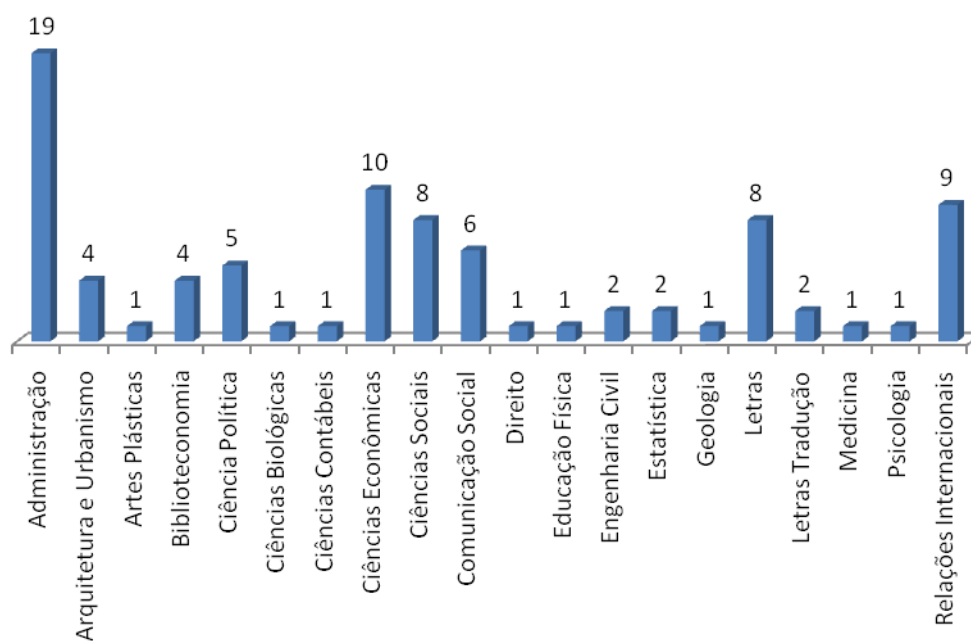
QUADRO 4
Quantitativo de estudantes PALOP matriculados na UnB (julho/2009)

País	Estudantes matriculados
Angola	11
Cabo Verde	33
Guiné-Bissau	28
Moçambique	3
São Tomé e Príncipe	12
Total	87

Fonte: SAA/UnB

Os mesmos alunos, conforme listagem citada, distribuía-se da seguinte forma nos cursos de graduação da UnB⁶⁹:

GRÁFICO 5
Distribuição dos estudantes dos PALOP por curso (julho/2009)



Fonte: SAA/UnB, 2009.

Reunimos o primeiro grupo para que, a partir dele, formássemos os demais. Assim aconteceu, partindo sempre da indicação de um dos estudantes para estender o convite aos outros. Percebemos que, em

⁶⁹ Nota-se um baixo índice de estudantes em cursos de Engenharia e Medicina, talvez pelo fato de que para tais áreas sejam escolhidos outros países de destino, sobressaindo o Brasil na área das ciências humanas.

alguns casos, o convite tinha grande chance de aceite se viesse de um colega da mesma nação. Houve grupos, como o de Guiné Bissau e Cabo Verde, que só ocorreram porque um dos estudantes convidou os demais colegas para participarem (eles já tinham recebido o convite por e-mail, mas não se manifestaram).

Foi especialmente difícil marcar grupos com os estudantes de São Tomé e Príncipe e Angola. No primeiro caso, conheci pessoalmente uma estudante, que me apresentou aos colegas durante um almoço no restaurante universitário, porém, quando instados a participarem do grupo de discussão, não confirmaram disponibilidade, mesmo o convite sendo reforçado por um dos pares. Com os estudantes angolanos, a disponibilidade foi muito pouca, o grupo que realizei foi marcado por meio de um contato telefônico fornecido por uma estudante de outro país. E o próprio estudante não conseguiu muitos voluntários, a não ser um dos colegas com o qual dividia apartamento. Uma estudante angolana aceitou o convite e inclusive chegamos a marcar um encontro prévio, porém, na véspera, foi impossível contatá-la ao telefone.

Por outro lado, com os grupos de Cabo Verde e Guiné-Bissau a agenda correu tranquilamente e conseguimos combinar o grupo depois de alguns e-mails e telefonemas. Entretanto, o papel de uma estudante de cada grupo foi fundamental para que ocorresse o encontro, visto que elas mobilizaram os outros colegas.

A persistência faz-se necessária. Quando não obtinha retorno de e-mails gerais endereçados aos estudantes de um mesmo país, passava a enviar convites personalizados reiteradamente, tentando agendar, por exemplo, um almoço para uma apresentação prévia. O único país que não houve representantes entrevistados foi Moçambique, visto que os estudantes indicados na lista da SAA não estavam no Distrito Federal à época e, posteriormente, não foi possível retomar o contato com nenhum deles.

Os primeiros grupos (Cabo Verde e Guiné-Bissau) foram realizados no período em que os professores e funcionários da UnB estavam em

greve⁷⁰ e assim foi possível reunir um grupo maior devido à disponibilidade de tempo dos estudantes. Já no período letivo foi bastante difícil reunir grupos, pois os estudantes em sua maioria têm carga horária completa e os turnos de folga são difíceis de conciliar (exemplo foi o grupo de Angola, que precisou ser marcado para um domingo, após várias tentativas de encontro durante a semana).

Os grupos de discussão realizados foram:

QUADRO 5 Grupos de Discussão realizados⁷¹

	País	Data	Estudantes		Cursos
1.	Cabo Verde	22/04/2010	2 homens	2 mulheres	Administração; Arquitetura; Biblioteconomia; Ciências Econômicas
2.	Guiné-Bissau	23/04/2010	3 homens	2 mulheres	Administração; Biblioteconomia; Estatística; Letras
3.	São Tomé e Príncipe (I)	06/05/2010	--	2 mulheres	Comunicação Social; Relações Internacionais
4.	São Tomé e Príncipe (II)	29/07/2010	--	2 mulheres	Administração; Ciências Biológicas;
5.	Angola	19/09/2010	2 homens	--	Administração

Fonte: Pesquisa em tela.

Todos os grupos de discussão compuseram o *corpus* de análise, com exceção do primeiro grupo de São Tomé e Príncipe. A representação deste país foi feita pelas estudantes do segundo grupo realizado, e para esta escolha, consideramos o fato de que havia uma estudante oriunda da ilha do Príncipe, o que agregaria mais informações sobre o próprio país.

A seguir serão descritos alguns detalhes sobre como foi a aproximação com os alunos e a realização do grupo de discussão de cada país.

⁷⁰ Professores e funcionários da UnB iniciaram a greve em 09/03/2010. Os professores retomaram as atividades em 10/05/2010 e os servidores 30/09/2010.

⁷¹ Vale ressaltar que os estudantes indicados neste quadro não correspondem exatamente àqueles que responderam ao meu e-mail convite citado anteriormente. Alguns deles se juntaram aos grupos por meio de convite de seus próprios colegas.

4.1 Contexto do grupo Guiné-Bissau

O encontro deste grupo foi marcado depois de alguns e-mails e telefonemas com alguns estudantes, especialmente Maria e Lucas. Maria contribuiu na tarefa de convidar Paula, com quem dividia a residência. Foi mais fácil agendar um dia em comum para todos, pois os professores e funcionários da UnB estavam em greve, sendo assim, não foi preciso disputar horário com as aulas e outras atividades comuns aos estudantes em período de aula. Reservei para essa entrevista a sala de reuniões do Centro de Excelência em Turismo (CET) da universidade. É um local muito agradável, arborizado, com uma estrutura de construção em madeira, em geral, é bastante silencioso também. Marcamos para as 9h do dia 22/04/2010 e quando cheguei quatro deles já estavam me aguardando. Combinamos de esperar dois outros colegas que também viriam para começarmos. Em seguida, um deles ligou avisando que não chegaria a tempo e nos liberou para começarmos sem ele. Uma colega do doutorado também já estava conosco⁷² para colaborar. Então, começamos pela apresentação das entrevistadoras e sobre o que motivou a presente pesquisa. Pedi para preencherem o formulário de identificação e o termo que garantiria o sigilo das identidades de cada um. O outro estudante chegou um pouco depois do início do grupo. A entrevista seguiu de modo descontraído, com sorrisos e risadas, mesmo nos temas mais delicados, como, por exemplo, as dificuldades de viver no Brasil. O encontro durou quase 2h30min e finalizamos às 12h30 quando um deles precisou se ausentar. Todos eles se dispuseram a fornecer mais informações no futuro, se necessário.

No decorrer dos anos da pesquisa, mantive contato com alguns deles. Com Paula, por ocasião do convite para uma entrevista narrativa. Fui à casa da estudante, onde moravam também por volta de mais 5 guineenses, incluindo Maria. Pude conhecer a recém-nascida no Brasil, filha de uma das estudantes moradoras desta residência. Retomei o

⁷² Conteí com o apoio da doutoranda Claudia Denis Alves da Paz para a realização deste grupo de discussão.

contato com João também para a realização de uma entrevista narrativa, e com Lucas, o contato posterior foi feito pela rede social.

4.1.1. Um pouco sobre os/as estudantes do grupo Guiné-Bissau

A caracterização dos/as jovens participantes dos grupos foi realizada com base nas informações fornecidas por eles no formulário de identificação preenchido no dia do encontro do grupo de discussão⁷³:

Maria é estudante de Letras. Tem 20 anos, cor preta, solteira, sem filhos, três irmãos, religião católica. Nascida em Bissau (capital), assim como o pai e a mãe. Mora com amigos, em Sobradinho (DF). Estudou o primário e secundário em Bissau, numa escola particular “dirigida por padres católicos”. Vive no Brasil recebendo auxílio do governo brasileiro e dos pais, o que totaliza renda aproximada de R\$ 800,00, que é usada para o pagamento de aluguel. A mãe e o pai têm curso superior. A mãe é “engenheira técnica-tecnóloga” (renda de R\$ 1.000,00 mensais) e o pai é engenheiro de máquinas navais (renda de R\$ 1.000,00 mensais). Seu lazer preferido é ler romances. Participa da Associação dos Estudantes Guineenses há um ano e dois meses, cujos integrantes se reúnem uma vez por semana na UnB.

Paula estuda Ciências Biológicas. Tem 20 anos, solteira, quatro irmãos, religião muçulmana. Não indicou os campos de cor e filhos. Ela e família são naturais de Guiné-Bissau. Paula nasceu na capital. Mora em Sobradinho, não informou com quem e há quanto tempo. Estudou o primário e secundário em escola particular. Vive no Brasil com ajuda dos familiares, com renda de R\$ 500,00 mensais, gastos com alimentação, aluguel, transporte e saúde. A mãe é enfermeira e o pai é administrador, ambos possuem curso superior. Participa da Associação dos Estudantes Guineenses há 8 meses, reunindo-se com os membros uma vez por mês.

⁷³ A informação referente à data de ingresso no curso foi omitida para dificultar a quebra de anonimato.

Lucas ingressou no curso de Administração. Tem 24 anos, cor preta, solteiro, sem filhos, cinco irmãos, religião católica. Ele e família são naturais de Guiné-Bissau, tendo nascido na capital. Mora há 4 anos na Asa Norte, dividindo o aluguel com amigos. Estudou somente em escolar particular da capital. Estuda, recebe auxílio do Brasil e trabalha (presta consultoria). A renda não foi informada. Realiza despesas com aluguel, alimentação, estudo e lazer. A mãe é contabilista aposentada e o pai é administrador, ambos com curso superior completo (renda não informada). Lazer preferido é leitura, cinema e passeios. Não participa de grupos ou associações.

João cursa Biblioteconomia. Tem 24 anos, cor preta, solteiro, sem filhos, cinco irmãos e uma irmã, religião católica. Família natural da capital do país. Mora na Casa do Estudante, com amigos. Fez o primário em escola pública e ciclo secundário em particular, em Bissau. Somente estuda e recebe auxílio do governo brasileiro e de sua mãe (renda de R\$ 400,00) para compra de material escolar e alimentação. A mãe é contabilista, nível superior incompleto e renda aproximada de R\$ 1.000,00 e o pai é bioquímico, nível superior incompleto e renda não informada. Seu lazer preferido é estudar e praticar esporte. Participa de reuniões semanais de um grupo que discute a situação dos estudantes guineenses da UnB na comunidade.

Marcos estuda Letras-Português. Tem 27 anos, cor preta, um filho, tem cinco irmãs e um irmão, religião católica. Não informou bairro de residência, mas informou que mora com “parentes”. Estudou somente em escola particular em Bissau. Tem renda R\$ 500,00, não informou a proveniência. A mãe tem secundário incompleto e é costureira. O pai tem nível superior e é jornalista. Não participa de grupos.

4.2 Contexto do grupo Angola

O grupo com estudantes de Angola foi especialmente difícil de ser agendado. Tive retorno positivo de uma estudante, que convidaria outra colega, e cheguei a marcar uma data para encontrá-las, mas na véspera não consegui confirmar, pois o telefone dela não atendia. O contato com Bruno veio por meio de uma estudante caboverdiana, que me forneceu o celular dele. Quando telefonei, ele se mostrou surpreso sobre como eu havia conseguido o seu telefone, mas receptivo ao convite e disse que iria convidar seus dois colegas com quem morava e uma outra colega, enfim, angolanos do seu círculo de amizades. Foi bastante difícil de conciliar um dia, durante a semana estava complicado, então, sugeri um fim de semana e nos encontramos em um domingo à tarde, dia 19/09/2010. Vi que seriam somente os dois e perguntei sobre os outros sobre os quais ele havia comentado e Bruno disse que a colega já tinha compromisso e o terceiro amigo de residência não quis participar de forma alguma. Eles se mostraram até surpresos (e acho que um pouco desconcertados) com a não colaboração dos colegas, mas não havia nada que pudesse ser feito, simplesmente eles não queriam participar. Achei melhor convidá-los para um local mais agradável do que uma sala da universidade em pleno domingo. Fomos para uma lanchonete no Lago Sul, lugar que eu considerava ser silencioso. No trajeto, aproveitamos para conversar um pouco sobre Brasília. O decorrer do grupo foi tranquilo, com aproximadamente 1 hora e meia de duração. Depois de lanchamos, deixei-os em casa.

Troquei alguns e-mails com os estudantes depois desse dia, mais para saber notícias gerais e com Bruno, acerca de sua filha que estaria para nascer, à época da entrevista.

4.2.1. *Um pouco sobre os/as estudantes do grupo Angola*

Bruno estuda Administração de Empresas, 21 anos, sem filhos, solteiro, declara-se ateu, nascido na província de Luena, mora na Asa

Norte, estudou em escola pública e particular. Conta auxílio do país de origem e dos familiares. Informa renda mensal de 800,00. Os pais têm ensino superior incompleto. Seu lazer preferido é passar o dia com a namorada.

Daniel estuda Administração, 23 anos, solteiro, sem filhos, nascido em Luanda, estudou em escola pública na capital. Informa renda mensal de 800,00. Sua mãe é educadora de adultos e tem o nível médio completo, o pai é falecido e exercia a profissão de agrônomo. Seu lazer preferido é praticar esporte e acessar a internet.

4.3 Contexto do grupo São Tomé e Príncipe

Este foi o segundo grupo realizado com estudantes de ST e Príncipe, após novo convite por e-mail. Marcamos de nos encontrar no prédio Dois Candangos na UnB no dia 29/07/2010, no início da noite, logo depois da aula de Lúcia. Passei na Esplanada dos Ministérios e busquei Carmen, que estava em horário de saída do estágio. Aguardamos um pouco por Lúcia, já na UnB e depois fui tentar conseguir uma sala para realizarmos o grupo. Porém, como era época de aula, não havia salas vazias, o que atrasou bastante o início da gravação, pois eu perdi um tempo até conseguir autorização para usar a sala de reuniões da FE. O grupo seguiu tranquilo e Lúcia precisava sair mais cedo, pois tinha compromisso com uma amiga. Mas depois de alguns telefonemas, acabou desistindo e ficou até o final. Terminamos um pouco tarde da noite e as deixei na Casa do Estudante.

Após este dia, encontrei com Lúcia para a gravação da entrevista narrativa e tentei entrar em contato com Carmen, mas não consegui. Soube, por Lúcia, que ela já havia se formado e voltado para o seu país. Recentemente, fui convidada para a formatura em bacharelado de Lúcia e aguardo o convite para o evento de formatura, agora como licenciada.

4.3.1. Um pouco sobre os/as estudantes do grupo São Tomé e Príncipe

Carmen estuda Jornalismo. Tem 28 anos, cor preta, é solteira, sem filhos, 12 irmãos. Denominou a religião “cristianismo”. A família (ela e os pais) nasceu em Santo Antônio, cidade na ilha do Príncipe. Mora na casa do estudante na UnB. Estudou somente em escola pública na ilha do Príncipe. Recebe ajuda de R\$ 510,00 do país de origem e gasta com matérias escolares, alimentação e medicamentos. A mãe tem secundário incompleto e é doméstica. O pai tem secundário completo e é funcionário público (falecido). Como lazer, gosta de escutar música e passear no parque e na praia.

Lúcia é estudante de Ciências Biológicas. Tem 22 anos, preta, é solteira, sem filhos, 2 irmãos e 5 irmãs. A família (ela, pai e mãe) é nascida em São Tomé. Mora na Casa do Estudante na UnB com amigos. Estudou em escola pública em São Tomé. Vive com ajuda do governo brasileiro (R\$ 510,00) e gasta com alimentação, material escolar e saúde. A mãe tem secundário completo, é professora (renda informada de US\$ 150,00) e o pai tem secundário incompleto e é técnico mecânico (renda de US\$ 200,00). Nos momentos de lazer gosta de ir a praia, caminhar, ler, divertir-se com os amigos.

4.4 Contexto do grupo Cabo Verde

A entrevista aconteceu no período da manhã de uma quinta-feira, dia 22/04/2010 e teve duração de 2h. Eu tinha a confirmação de quatro estudantes, sendo que um deles, Carlos, se disponibilizou a convidar outros dois colegas e assim completar um grupo de seis componentes. Este mesmo aluno também se prontificou a reservar uma sala no departamento de economia para a realização da entrevista. No dia marcado, ele justificou que não foi possível a presença de mais colegas e, como o departamento de economia estava fechado, escolhemos uma sala vazia no mesmo corredor, do ICC Norte. Antes de iniciarmos,

conversamos por volta de 20 minutos com Flávia e Henrique, enquanto aguardávamos a chegada dos outros.

Depois de deixar organizado um pequeno lanche, eu me apresentei, já que com alguns o contato havia sido somente por telefone e e-mail, e assim o fez minha outra colega doutoranda⁷⁴ que me acompanhou. Fiz os esclarecimentos sobre o caráter sigiloso da pesquisa, depois passamos à leitura e assinatura dos termos de compromisso, preenchimento dos formulários de identificação, e logo após, descrevi brevemente a trajetória que me levou a estar ali, pesquisando aquele tema. Carlos havia levado uma colega que se juntou ao grupo somente como ouvinte, pois explicou que era caboverdiana, mas estudava em uma faculdade particular do DF.

Durante a entrevista Carlos precisou se ausentar algumas vezes para atender ao telefone celular, pois pareciam ligações urgentes. Os outros não interromperam a participação em nenhum momento. De certa forma, todos pareciam estar à vontade e descontraídos. Ao final, tiramos algumas fotos que foram compartilhadas posteriormente via e-mail. Carlos parecia bem mais comunicativo que os outros, com opiniões críticas e contundentes. As moças se comportaram de modo bem mais brando, falando pouco e muitas vezes somente expressavam concordância com a opinião dos colegas.

A gravação dos últimos vinte minutos do grupo foi prejudicada porque a pilha do gravador acabou. Um outro arquivo, gravado pela colega que participou do grupo, nos permitiu recuperar alguns trechos, porém poucos devido à baixa qualidade do áudio.

Dos estudantes de Cabo Verde, encontrei novamente Henrique e Flávia, na gravação das entrevistas narrativas e por algumas mensagens via rede social.

⁷⁴ A doutoranda Denise Damasco colaborou neste grupo de discussão.

4.4.1. Um pouco sobre os/as estudantes do grupo Cabo Verde

Flávia cursa Ciências Contábeis, turno diurno. Nascida em São Nicolau, tem 21 anos, solteira, cor branca, 3 irmãos e se declara católica. Deixou o filho único em Cabo Verde aos cuidados da avó. Estudou em escola pública em todos os níveis de ensino. Sua mãe é dona de casa com escolaridade primária e seu pai tem nível superior completo e trabalha como topógrafo (renda mensal de R\$ 1.200,00). Mora no DF dividindo residência com amigos. Sua renda mensal é de R\$ 500,00, originada por auxílio do Brasil, que é gasta com alimentação e aluguel. Como opção de lazer, citou a dança e a TV.

Carlos é aluno de Economia. Nascido em Santiago, tem 23 anos, é solteiro, cor preta e sem filhos. Tem cinco irmãos e se diz católico. Estudou em escola pública. Sua mãe é doméstica e seu pai, pedreiro (renda de R\$ 1300,00). Mora no DF com amigos, há quatro anos e nove meses (Asa Norte). Exerce atividade remunerada de consultor econômico em uma empresa júnior da UnB por 30h por semana, e recebe auxílio do Brasil, atividades que lhe garantem uma renda de R\$ 1000,00, mensais, gasta com aluguel, alimentação, materiais e outras despesas domiciliares. Para divertir-se, sai com os amigos e ouve música. É diretor administrativo e financeiro do grupo há dois anos e meio.

Tatiana ingressou no curso de Administração. Nascida em Santo Antônio, tem 25 anos, católica, solteira, cor preta, tem três filhos e um irmão. A mãe tem ensino secundário incompleto e não foi declarada sua profissão, bem como os dados do pai. Estudou em escola pública e atualmente mora sozinha no DF, onde reside há 4 anos e 9 meses. Declarou renda mensal de R\$ 1.110,00, oriunda de auxílio brasileiro e da ajuda de familiares. Seu lazer preferido é dormir.

Henrique cursa Arquitetura e Urbanismo. Tem 22 anos, católico, solteiro, cor preta, um filho e cinco irmãos. Nasceu em Santiago e estudou em escola pública, inclusive o secundário, que cursou em uma escola

técnica. Mora há quatro anos, divide residência com amigos e consegue, por meio de auxílio brasileiro e de familiares, uma renda de um salário mínimo por mês (R\$ 510,00). Sua mãe é doméstica e tem ensino primário, seu pai é policial e tem secundário incompleto (renda de R\$ 1.400,00). Tem o esporte como lazer preferido e há dois anos frequenta a União dos Estudantes Caboverdianos em Brasília. Chamou atenção para o fato das atividades deste grupo estarem suspensas no momento.

QUADRO 6
Perfil resumido dos participantes dos Grupos de Discussão

	País	Nome	Idade	Local de nascimento	Egresso de escola pública ou particular	Curso	Escolaridade dos pais	Auxílios que recebe
1.	Guiné Bissau	Maria	20	Bissau	Particular	Letras-Francês	Ambos Superior completo	Bolsa do governo brasileiro Ajuda dos pais
2.	Guiné Bissau	Paula	20	Bissau	Particular	Biologia	Ambos Superior completo	Ajuda dos pais
3.	Guiné Bissau	Lucas	24	Bissau	Particular	Administração	Ambos Superior completo	Bolsa do governo brasileiro
4.	Guiné Bissau	João	24	Bissau	Primário – pública Secundário – particular	Biblioteconomia	Ambos Superior incompleto	Bolsa do governo brasileiro Ajuda da mãe
5.	Guiné Bissau	Marcos	27	Bissau	Particular	Letras Portugêses	Mãe: secundário Pai: superior	Bolsa do governo brasileiro
6.	Angola	Bruno	21	Luena	Primário – pública Secundário – particular	Administração	Ambos Superior incompleto	Bolsa do seu país Ajuda dos pais
7.	Angola	Daniel	23	Luanda	Pública	Administração	Mãe: secundário Pai: superior	Bolsa do seu país
8.	São Tomé e Príncipe	Carmen	28	Príncipe	Pública	Jornalismo	Mãe: sec. incompleto Pai: secundário	Bolsa do seu país
9.	São Tomé e Príncipe	Lúcia	22	São Tomé	Pública	Biologia	Mãe: secundário Pai: sec. incompleto	Bolsa do governo brasileiro
10.	Cabo Verde	Flávia	21	São Nicolau	Pública	Ciências Contábeis	Mãe: primário Pai: superior	Bolsa do governo brasileiro
11.	Cabo Verde	Carlos	23	Santiago	Pública	Economia	Ambos primário incompleto	Bolsa do governo brasileiro
12.	Cabo Verde	Tatiana	25	Santo Antão	Pública	Administração	Mãe: sec. Incompleto Pai: não informado	Bolsa do governo brasileiro Ajuda da família
13.	Cabo Verde	Henrique	22	Santiago	Pública	Arquitetura e Urbanismo	Mãe: primário Pai: sec. Incompleto	Bolsa do governo brasileiro Ajuda da família

Fonte: Pesquisa em tela.

5 OS ESTUDANTES E SEUS PAÍSES DE ORIGEM

5.1 GUINÉ-BISSAU: “Só a educação nos salvará” (Lucas).

FIGURA 2
Guiné Bissau



Fonte: www.nationsonline.org

5.1.1 A convivência religiosa

Na intenção de conhecermos mais sobre o país de origem dos jovens, a entrevistadora Y1 direciona uma questão ampla sobre o assunto. Como esta é uma das primeiras abordagens no grupo de discussão, percebe-se que inicialmente os estudantes ainda estavam um pouco tímidos e a participação era restrita, entremeada por pausas e hesitações. Maria nos chama atenção para o conteúdo da mídia nas reportagens sobre os países do continente africano, que os reduz à

situação de pobreza e golpes militares. Lucas resgata um pouco o passado do país, ainda recente, como colônia (passagem: país⁷⁵):

- 1 **Y1**⁷⁶: Bom, eu queria perguntar pra vocês agora sobre o país de vocês,
 2 como que é viver lá em Guiné Bissau, assim que mais, o que vocês falam
 3 sobre o país de vocês assim, pra gente, como é viver lá
 4 (1)
 5 **Maria**: Nossa, é muito bom né? Assim porque cada um tem dificuldade,
 6 nunca o país de outro é melhor que o @seu@
 7 (risos)
 8 **Maria**: Sempre o seu país é melhor que do outro, contudo a gente tem
 9 dificuldades assim no nosso país questão, nunca falta, questão
 10 econômica, econômica o que não falta né? Nos países africanos por causa
 11 da pobreza, contudo a mídia mostra outra coisa que não, muitas das vezes
 12 não é realidade da África, aí, mais questão militar, querendo tomar a
 13 posse, a gente tem esses problemas tanto quantos todos os países do
 14 mundo inteiro já passou por isso né? Mas assim nosso país (2) é bom né?
 15 Pra gente (2) é bom, (2)
 16 **Y1**: Uhum
 17 (3)
 18 **Maria**: Mais ou menos isso
 19 **Lucas**: Partindo do princípio de que casa da gente é sempre casa da
 20 gente né? O Brasil tá sendo bom pra gente, nos acolheu, existe uma (2)
 21 similaridade na cultura brasileira, inclusive a presença das matrizes
 22 africanas aqui né? No passado brasileiro, mas mesmo assim a saudade da
 23 casa é grande, porque nosso país foi o lugar onde a gente nasceu,
 24 cresceu e viveu né? A gente fez uma rede de contatos, amigos e etc., a
 25 gente chegou a, a gente viveu lá o tempo todo né? Estamos ausentes
 26 durante esse tempo dos estudos aqui, mas a saudade é imensa, em
 27 questão do país mesmo com- tem a instabilidade devido à guerra civil que
 28 teve em 98, terminou em 99 né? Teve um período.
 29 **Y1**: _____ é recém-independente né?
 30 **Lucas**: É recém-independente, a independência foi em 73 unilateralmente,
 31 74 foi reconhecida pelas Nações Unidas e tal né? Então tem 30 e poucos
 32 anos, 34 se não me engano.
 33 **Y1**: 35.
 34 **Lucas**: 35 anos de independência, deixa muito a desejar ainda,
 35 principalmente no âmbito da educação, nós temos um desafio enorme né?
 36 Durante os períodos ditatoriais que tivemos, dos períodos conturbados
 37 deixou-se de investir na educação, se criou um gap tremendo (2) que
 38 nosso desafio agora é terminar nossa graduação, pós-graduação etc.,
 39 voltar pra lá pra contribuir, porque realmente só a educação nos salvará,
 40 né, pelo menos é minha visão né? (2) Em termos da educação, economia
 41 deixa muito a desejar, mas a gente gosta, a gente está habituado e a
 42 gente espera melhorar isso com nosso contributo né? E é esse nosso
 43 propósito de estar aqui. O Brasil está sendo um parceiro enorme, porque
 44 ta ajudando, ta ensinando a pescar invés de dar peixe, isso aí é
 45 fundamental né?

⁷⁵ O termo entre parênteses antes de cada trecho extraído dos grupos de discussão indica o nome da passagem (cf. organização temática dos grupos de discussão nos apêndices).

⁷⁶ Os códigos utilizados na transcrição dos grupos de discussão constam no Apêndice E.

Lucas utiliza a expressão “a casa da gente é sempre a casa da gente” (linha 19), de forma metonímica, na qual a “casa” pode ser tanto a residência de cada um, como o país, tomando a parte pelo todo. A “casa” remete à concepção de lugar, que juntamente com o fator tempo, formam a base simbólica da identidade nacional dos indivíduos. É visível a ligação que Lucas demonstra com o seu país e, em uma tentativa de aproximação das duas culturas nacionais, ele cita as matrizes africanas na história do Brasil, como uma fundação comum. Tal similaridade entre as culturas facilitaria a adaptação e o acolhimento, mas isso não impede que a saudade do país seja “imensa”, uma vez que o Brasil não é uma “casa” para esses estudantes.

Em seguida, o estudante aprofunda um pouco o comentário de Maria sobre os golpes militares, contextualizando a história de seu país. A Guiné-Bissau foi a primeira colônia portuguesa no continente africano a ter sua independência reconhecida, em 10 de setembro de 1974⁷⁷. A esta altura, os índices socioeconômicos eram alarmantes⁷⁸. Nas décadas seguintes, como Lucas comenta, períodos de instabilidades gerados por sucessivos golpes de estado eram freqüentes, situação que prejudicou o desenvolvimento de setores fundamentais do país, como economia, saúde e educação.

Vinculada à perspectiva de melhoria das condições do país, Lucas revela a missão dos estudantes guineenses que estudam no exterior, e usa a primeira pessoa do plural para referir-se a todos eles: “nosso desafio agora é terminar nossa graduação, pós-graduação etc., voltar pra lá pra contribuir” (linhas 38-39), e logo a seguir “mas a gente gosta, a gente tá está habituado e a gente espera melhorar isso com nosso contributo né? E é esse nosso propósito de estar aqui.” (linhas 38-40). Apesar da face da pobreza e subdesenvolvimento veiculada pela mídia, das dificuldades econômicas, do grande percurso a ser construído em busca do bem-estar social, eles se comprometem com o seu país, e

⁷⁷ <http://www.guine-bissau.net/ue/pt/historia.htm>. Acesso em 22/11/2012.

⁷⁸ Apenas 5% da população podia ler, a esperança de vida era de 35 anos, 45% das crianças morriam antes da idade de 5 anos. Fonte: <http://www.guine-bissau.net/ue/pt/historia.htm>. Acesso em 22/11/2012

naquilo que precisa de avanços, eles contribuirão quando estiverem de volta, este é o propósito assumido.

O compromisso com o retorno é bem acentuado no discurso de Lucas, o qual se destaca como um líder no grupo, veterano, o primeiro deles que veio para o Brasil, o “irmão mais velho”, aquele que aconselha e o que expressa um patriotismo otimista e estimulante. Lucas é o que reitera o discurso da identidade nacional. A expressão “ensinar a pescar e não dar o peixe” (linha 44) é usualmente utilizada quando se pretende passar a idéia de que é mais importante e produtivo o aprendizado de *como* se faz do que o recebimento de algo pronto, a ênfase é no processo e não no produto. É uma alusão ao fato de que a experiência proporcionada pelo Brasil aos estudantes proporcionará um retorno em qualidade ao país, a longo prazo e mediante o esforço desses jovens.

Em termos de religião, na Guiné-Bissau, 41,91% da população é adepta da religião islâmica. Os cristãos representam 11,9%⁷⁹. Paula é a única do grupo que, apesar de ter nascido na capital, viveu toda a sua vida nessa região, da qual sua mãe é natural. Todos os outros estudantes do grupo viveram predominantemente na capital do país, chamada Bissau.

Marcos, movido pelo conhecimento de que havia mais a revelar sobre seu país, pede para que Paula participe, contando como é viver na “cidade no leste da Guiné”. Ele refere-se a uma região chamada Gabu, cuja cidade principal tem o mesmo nome e é situada em uma região predominantemente muçulmana. Paula conta sobre a diferença entre as culturas (passagem: religião):

- 1 **Marcos:** Eu acho que Paula devia falar porque ela é de uma cidade no
- 2 leste de Guiné, então ela deveria contar como que é lá.
- 3 **Paula:** Eu sou do leste do país, parece que sou a única aqui do leste né?
- 4 **Y2:** E vocês são de qual região?
- 5 **Marcos:** Da capital.
- 6 **Lucas:** De Bissau, ela é de Gabu.
- 7 **Paula:** Eu sou do leste do país, quase do leste do país só vive outra
- 8 religião, que é a religião muçulmana, (), eu tenho cultura muito
- 9 diferente como diz eles @2@, mais diferente mais que a cultura brasileira,

⁷⁹ A maioria da população, 44,86%, pertence a religiões étnicas.

Fonte: http://www.thearda.com/internationalData/countries/Country_100_1.asp. Acesso em 22/11/2012.

- 10 aí eu cheguei aqui para adaptar a cultura é @muito@, é muito diferente, (
 11) dificulta muito, muito assim, mas eu já tô acostumada () vestuário,
 12 comida @1@.
 13 **Y1:** Praticamente tudo né?
 14 **Paula:** @Tudo@, praticamente tudo, porque não é base que eu vivi; (3) na
 15 minha cidade você não pode usar esses tipos de roupa, você não pode
 16 deixar o cabelo assim, você tem que cobrir tudo, você não pode andar de
 17 short, @você não pode usar@ de nada, você deve usar uma calça jeans
 18 até embaixo, camisa até aqui e passar um lenço na cabeça, só assim, mas
 19 aí agora eu to adaptando a @cultura brasileira@.
 20 **Y1:** E quando voltar?
 21 **Paula:** Quando voltar @vou continuar com minha cultura né?@ Com
 22 minha cultura.

Praticamente todos os hábitos que Paula tinha em seu país são diferentes dos costumes brasileiros, mas apesar da adaptação, entendida como uma negociação e não uma assimilação passiva, ela afirma que quando voltar ao seu povo pretende retomar a prática muçulmana. Neste momento, Y2 dirige uma pergunta à Paula, sobre sua condição de muçulmana e mulher, inserindo uma quebra na discussão (passagem: religião):

- 21 **Y2:** E como mulher você vai poder fazer diferença lá?
 22 **Paula:** Diferença como?
 23 **Y2:** Poder trabalhar?
 24 **Paula:** Com certeza.
 25 **Marcos:** A mulher trabalha lá.
 26 **Paula:** **A mulher trabalha.**
 27 **Y2:** Uhum e tem voz?
 28 **Marcos:** Tem voz; acho que mulher trabalha mais que homem, porque (
 29),
 30 **Lucas:** L É
 31 verdade
 32 **Marcos:** Mulher tem mais dinheiro que homem.
 33 (falas simultâneas)
 34 **Lucas:** Principalmente na região dela, região leste, as mulheres trabalham
 35 muito.
 36 **João:** Tem deputada, ministra.
 37 **Y2:** Mas tem voz e tem voz?
 38 **Paula:** Tem voz.
 39 **Marcos:** Tem voz. A mãe dela é deputada.
 40 **Y1:** Nossa que legal
 41 **Lucas:** Que bom eu não sabia. Até que existem alguns projetos
 42 governamentais lá, existe a (2) como que é? Existe (), é uma ONG das
 43 mulheres, existe a (), existe a outra em frente à Presidência da República,
 44 como que é o nome? Instituto de Mulheres⁸⁰ (), então são ONGs,
 45 projetos governamentais e não governamentais que trabalham muito a

⁸⁰ Lucas refere-se ao Instituto Nacional da Mulher e da Criança, organização que conta com os patrocínios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a População (FUNUAP), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização Mundial da Saúde (OMS), entre outros.

46 questão do gênero né? Tentar botar mais (2), mais igualdade de sexo, do
 47 gênero pra dar as mulheres mais voz, porque realmente na cultura africana
 48 em alguns países principalmente né? Sem querer falar mal, onde tem a
 49 presença islâmica, que é natural mesmo né? As mulheres têm menos voz,
 50 mas isso é uma questão que ta, ta, (2).

51 **João:** L Ta mudando

52 **Lucas:** Ta mudando aos poucos, porque cada vez mais a emancipação
 53 das mulheres ta crescendo né? Agora já têm mulheres doutoras, médicas,
 54 etc., pelo pouco tempo de independência que a gente tem né? E que
 55 votam e dá um contributo né? E eu acredito que, não conheço muito bem
 56 sua região, fui lá só de passagem mesmo quando e tal e acredito que o
 57 islamismo na sua região não seja tão forte

58 **João:** L Forte

59 **Lucas:** Quanto em outros países africanos.

A entrevistadora Y2 questiona se Paula poderá “fazer diferença lá” (linha 21), quer dizer, trabalhar, ter renda própria, ter sua autonomia, conquistas que Y2 julgava difíceis de serem concedidas às mulheres muçulmanas. E Paula é enfática na resposta: “com certeza” (linha 24). Marcos interrompe e explica que lá a mulher trabalha, como se esta fosse uma exceção à regra. Y2 ainda pergunta se a mulher “tem voz” (linha 27), ou seja, se tem liberdade de expressão e decisão e Marcos ligeiramente afirma que sim, em tom irônico diz que lá as mulheres devem trabalhar até mais do que o homem porque elas têm mais dinheiro do que eles. Lucas ratifica e João complementa dizendo que lá tem deputada, ministra. Y2, insiste perguntando “mas elas têm voz?” (linha 34). Maria e Marcos confirmam mais uma vez e Lucas elabora um pouco o tema comentando sobre as iniciativas que as organizações governamentais ou não governamentais têm promovido em busca de maior igualdade entre homens e mulheres. O fator do respeito às diferenças se compôs um diferencial que preponderou no decorrer das narrativas ainda sobre o tema religião. O que chama atenção é que a única muçulmana no grupo, Paula, é praticamente calada por Marcos e Lucas que passam a falar em nome dela e das mulheres muçulmanas da região, ainda que não conheçam a realidade: “Fui lá de passagem mesmo” (Lucas, linha 56).

A seguir, Y1 questiona se há segregação em decorrência da opção religiosa, e Lucas argumenta a respeito da afirmação de que o islamismo na região de Gabu não é tão “forte”, no sentido de radicalidade, quanto em outras regiões da África (linhas 52-54) (passagem: religião):

- 61 **Y1:** Não segrega ninguém?
- 62 **Lucas:** Não, isso é a vantagem da convivência do nosso país, católicos,
63 muçulmanos, evangélicos etc., se relacionam né? Não existe aquele
64 conflito étnico religioso, que nem o caso que poderia citar Nigéria, região
65 de (), outros países, isso não, por enquanto não existe na Guiné, ta se
66 trabalhando muito para que não tenha mesmo né? Então isso faz com
67 que algumas religiões acabem absorvendo um pouco (2) da outra, por
68 exemplo, eles são, eu vejo a religião deles muito, o conviver deles é
69 muito pacífico sabe? Pra falar a verdade já cheguei, já chegou me dar
70 vontade mudar pra @3@ essa religião, @sério@, porque eu vivi no
71 Senegal também lá a maioria é muçulmana né? Teve momentos que eu
72 fiquei fascinado pelo islamismo né? Pra falar a verdade todas às religiões
73 têm um lado (1) digamos que radicalista né? Pelo menos na Guiné acho
74 que não tem essa.
- 75 **Paula:** Na Guiné não tem () na minha cidade, aí porque tem mês de
76 jejum, aí é obrigado por todas as mulheres ninguém ficar na rua de
77 manhã, passeando assim, ninguém pode usar short, a- a- você mulher
78 que tá de jejum não pode brigar com menino, nem pode falar com menino
79 assim você deve ser (), mas assim mesmo que fosse um cristão, como
80 é, tem muita gente que é cristã, porque estudei num colégio evangélico,
81 aí não tem muitas muçulmanas naquele colégio assim porque os pais
82 muçulmanos não aceitam as filhas, os filhos ir naquele colégio, porque
83 eles falam que é um colégio evangélico eles vão aprender outras coisas,
84 não vai aprender coisas muçulmanas; aí () com muitos meninos cristão,
85 evangélicos, mas aí quando chega os muçulmanos eles já acostumam
86 usar a mesma roupa como eu, andamos juntas, fazemos tudo juntas,
87 vamos a escola tudo vai passear () @assim@ () assim; mas mesmo
88 que eles não () pra colaborar com todo mundo assim; eu vejo a
89 cidade muito bonita de manhã quando @você sai@ todas as coisas
90 diferentes, a cidade vai ser calma como () de jejum, não pode funcionar
91 discoteca, você não pode usar o som na sua casa, você não pode usar
92 som na sua casa, mas isso é pra todo mundo, não é pra cristão, nem pra
93 muçulmano, é pra todo mundo, porque o cristão também dá um respeito
94 muito grande pro muçulmano assim, quando chega o jejum eles
95 respeitam muito o muçulmanos, muitas meninas cristãs não usam nem
96 short, por causa dos muçulmanos, vai fechar discotecas, muitos salões
97 de festa não haverá festas não tem nada, por causa do jejum dos
98 muçulmanos.
- 99 **Lucas:** Porque a região onde ela ta é uma região, digamos que, acho
100 que 70% é muçulmano, islâmicos né? Daí o preceito religioso deles é
101 durante o mês de jejum tem que respeitar mesmo né? Existe uma
102 colaboração das outras religiões minorias né? Naquela área, tanto que
103 quando é uma festa católica também eu acredito que
- 104 **Paula:** L Todo todo mundo.
- 105 **Lucas:** Eles também vão colaborar. O que eu achei legal assim a
106 convivência no meu país durante Natal, Páscoa não sei o que, os amigos,
107 colegas de trabalho da minha mãe, do meu pai iam na nossa casa né?
108 Porque existe essa, tipo Páscoa os muçulmanos, colegas de trabalho
109 vêm pra sua casa visitar, comer alguma coisa tal, desde que não seja o
110 animal proibido pela religião deles, no caso né? Carne suína, é:::,
111 durante o Ramadã.
- 112 **Paula:** L Ramadã.
- 113 **Lucas:** (), que são as festas muçulmanas a gente vai comer na casa
114 deles, existe um intercâmbio.

A Guiné-Bissau foi descrita pelos jovens como um país sem conflitos religiosos e com o empenho do governo para que continue assim

(“ta se trabalhando muito para que não tenha mesmo”, Lucas, linha 66). Lucas e Paula se alternam para nos contar que os muçulmanos freqüentam as casas dos amigos católicos e participam das festas tradicionais como Páscoa e Natal, e reciprocamente os católicos respeitam o mês do Ramadã, quando os muçulmanos devem praticar o jejum e mudar os hábitos cotidianos, fazendo um “intercâmbio” (linha 1114) e um “conviver muito pacífico” (linha 69). Essa convivência, de acordo com Paula, estende-se ao ambiente escolar onde existe amizade entre crianças e jovens de religiões diferentes, apesar dos pais terem preferência por matricularem seus filhos em escolas que compartilham da mesma crença religiosa. Com o tempo (linhas 78-79), “eles já acostumam” (linha 85) e, a partir de seu próprio exemplo, Paula conta que as amigas passam a usar a mesma roupa, vão para a escola e passeiam juntas (linhas 86-87). Percebe-se o empenho dos jovens em demonstrarem exemplos concretos de convivência das diferenças identitárias na Guiné Bissau e a preocupação de alterar um pouco a imagem que os estrangeiros, neste caso os brasileiros, por falta de conhecimento, podem ter do seu país.

5.1.2 Percurso escolar

As experiências escolares constituem outro tema discutido com bastante densidade pelos jovens guineenses. A pergunta da entrevistadora foi feita na tentativa de conhecer fatos que marcaram a vida escolar desses estudantes (passagem: escola):

- 1 **Y1:** Bom, gente aproveitando que vocês citaram algumas escolas assim,
- 2 eu queria que vocês lembrassem a trajetória de vocês nas escolas que
- 3 vocês estudaram assim, se vocês tem alguma passagem alguma coisa
- 4 interessante pra relatar sobre a educação sobre essas escolas, a relação
- 5 professor aluno, em relação entre vocês alunos, coisas da vida do
- 6 estudante lá?
- 7 **Marcos:** Aqui; eu passei por um jardim () agora não ta
- 8 funcionando mais parece devido aos problemas lá. É um jardim, é bom
- 9 né? Tem muita gente lá, tem muito boa professora, aí incentivou até a
- 10 quarta classe né? Que ela fica sabendo que foi estudar nessa escola fala
- 11 pra minha mãe tira ele leva pra essa escola aí, é minha tia, é prima da
- 12 minha mãe, aí eu saí de lá eu fui pra Escola A, é uma escola pública
- 13 também, aí eu tive que mudar de lá porque tinha um, certos problemas lá
- 14 que eu não tava adaptando sair da minha casa até lá, é muito longe, aí eu

15 era só criança, aí a minha mãe não aceitava isso, aí eu falo eu vou, aí meu
 16 tio tinha um carro e me levava, aí na volta eu esperava meu tio pra voltar
 17 pra casa, aí me tiraram, me colocaram () que era uma escola
 18 que eu estudei até a quarta classe, que foi a Escola B fazer prova, mas foi
 19 bom, bons professores, sempre tive professoras, nunca tive professor
 20 assim, aí Escola B deu (2) negócio aí, problema militar lá, aí eu fui, saí de,
 21 antes eu fui pra uma escola privada também, que é a escola (), aí eu
 22 saí de lá quando escola estatal lá, quando saí de lá fui pra Escola C, a
 23 gente estudou Maria você estudou né?
 24 **Maria:** Nós fomos juntos.
 25 **Marcos:** Aí eu fui pra lá.

62 **Maria:** Essa escola é muito dura mesmo, meu irmão está estudando lá, ele
 63 se formou esse ano, mas o meu irmão assim a gente mora num bairro que
 64 é só residência pros funcionários de pesca e quando, essa freira conhece
 65 a casa de **todos** os alunos daquela escola, (1) quando, quando chega,
 66 quando a freira chega no nosso bairro todo mundo foge, @4@, e ela já
 67 sabe a @casa de todos@.
 68 **Marcos:** Conhece todo aluno que tá inscrito naquela escola, () de ano
 69 em ano.
 70 **Lucas:** Só complementando a idéia deles, o que acontece? Realmente no
 71 nosso país por enquanto, não sei da data que a gente veio de lá, 2005 aos
 72 dias presentes, mas o tempo que eu estava estudando existe uma
 73 dificuldade enorme no ensino público carências e tal né? Acho que isso é,
 74 pelo menos nos países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento
 75 ainda acontece, então ensino em escola privadas geralmente tendem a ter
 76 uma educação mais bem estruturada e bem acompanhada. Falando
 77 especificamente desse colégio Escola C, existia né? Um, a gente fala
 78 orientação vocacional lá, tipo quando você está quase terminando você
 79 participava de umas aulas, tinha psicóloga e tal, que te orientava, por
 80 exemplo, você tem tendências pra fazer tal curso em tal área né? Isso é
 81 bom porque realmente as pessoas que terminaram os estudos médios né?
 82 Que vocês falam lá, a gente fala liceu, ficavam meio desorientados né?
 83 Sem saber que curso fazer, ou quais as aptidões que eles têm para
 84 ingressar em que faculdade né? Isso é uma vantagem disso lá; eu acho
 85 que é um modelo que poderia ser copiado de lá para as escolas públicas
 86 né? Seria uma coisa interessante de se fazer; e outra questão também que
 87 eu, sei lá, eu gostaria de falar aqui é a questão da distância das escolas
 88 em relação à residência; lá não existe muito essa de ônibus escolar né?
 89 Tem que ter um carro particular da família, caso a família não tenha renda
 90 que dá pra ter um carro, teria que ir a pé né? Na melhor das hipóteses
 91 você pega um ônibus pra escola, ou seja, uma lotação digamos assim uma
 92 van na verdade.

O tema iniciou-se com proposições sobre a educação básica e prosseguiu para comentários sobre o nível superior. Dos cinco integrantes do grupo, somente um estudou em escola pública, os outros frequentaram escolas privadas. O controle e rigidez dos professores, assim como a estrutura física das escolas, foram citados como fatores positivos da rede privada, em contraposição à rede pública de ensino, que apresenta muitas carências, como o próprio acesso às escolas, visto que há alunos

que precisam caminhar de cinco a sete quilômetros para chegar a uma unidade de ensino.

No trecho acima, Y1 iniciou o tema com uma pergunta que os incentivassem a discorrer sobre as vivências escolares que considerassem significativas. Marcos de fato narra sobre as escolas e os problemas enfrentados, os quais demandavam mudanças, por exemplo, a questão da grande distância entre a escola e sua residência (linha 14) e de segurança (linha 20). Ao comentar sobre a Escola C, Marcos envolve Maria na narração, já que ela também havia estudado nesta escola privada, católica, bem conceituada no local e dirigida por freiras brasileiras⁸¹. Os dois estudantes concordam que a escola é rígida e que as dirigentes conheciam cada aluno e cada família. Marcos afirma em outro momento que sua base para estar hoje na UnB veio dessa escola: “era uma escola muito boa, aprendi muito lá, sei que dessa escola que eu tenho base, hoje eu falo [por isso] que eu estou aqui em Brasília estudando...” (escola, linhas 40-42).

Algo a ser observado neste grupo é o tom teórico que adquirem os depoimentos, especialmente os de Lucas. Mais do que narrar suas experiências, ele se preocupa em contextualizar as declarações dos colegas, fazendo conhecer um pouco mais da realidade do seu país. Lucas também faz um trabalho de síntese e de retomada das discussões. É possível observamos esse perfil quando, no trecho acima, ele diz “só complementando a idéia deles, o que acontece?” (linha 70) e em seguida o estudante continua o tema, aprofundando alguns aspectos que ele julga válido serem considerados. Contextualiza a situação da educação pública em seu país e ratifica que, realmente, os alunos que freqüentam as escolas privadas têm acesso a uma melhor estrutura e tendem a ser melhor acompanhados em sua progressão escolar. O estudante elogia também o serviço de orientação educacional da Escola C e remete ao que Marcos havia vivenciado na sua infância, sobre a escassez de

⁸¹ A informação sobre a nacionalidade das freiras aparece na linha 26 da passagem escola.

escolas que possam atender às crianças de todas as províncias, gerando uma enorme dificuldade de locomoção desses estudantes.

Outros pontos críticos da educação pública destacados pelos estudantes deste grupo são o material didático desatualizado, falta de biblioteca nas escolas e ausência de educação continuada para os professores, como comentaram os estudantes (passagem: educação superior):

- 14 **Paula:** Aconteceu na Universidade X, acho que o professor na
 15 Universidade X que é uma universidade, é um professor de Economia,
 16 acho que ele fez só graduação e chegou o tempo que os alunos vieram a
 17 desenvolver mais do que ele,
 18 **Marcos:** é
 19 **Paula:** entendeu? E aí @deu problema@.
 20 **Marcos:** (), Vou falar, vou usar essas palavras, professores de
 21 ensino são muito autoritários mesmo, tipo tem muito poder, então quando
 22 eu tava mostrando as coisas, as semelhanças, ele mandava eu calar a
 23 boca
 24 @ (2)@
 25 **Marcos:** Porque ele mandava
 26 **Paula:** L @ (2)@
 27 **Marcos:** Porque ele fala: -cala a boca! É uma coisa muito diferente daqui,
 28 aqui quando você chega entra na aula e fica fazendo barulho o professor
 29 fala calmo e o povo fica saindo, lá lá fora o professor fala cala, todo mundo
 30 tem que calar @ ()@, então ele falava cala a boca, agora não quero que
 31 você fala!
 32 **Y1:** E você calava?
 33 **Marcos:** Hã?
 34 **Y1:** Você calava?
 35 **Marcos:** Tem que calar.
 36 **Y1:** @Tem que calar né@
 37 **Marcos:** Tem que calar mesmo.
 38 **Lucas:** L Senão vai sofrer as conseqüências.
 39 **Marcos:** Vai sofrer conseqüências.
 40 **Lucas:** Isso eu acredito que se deve muito à falta de treinamento.
 41 **João:** L Treinamento é isso que eu to
 42 falando.
 43 **Lucas:** Didática e tal.
 44 **João:** Precisa mu:::ito de treinamento.

No trecho acima, Marcos caracteriza o comportamento dos seus ex- professores em seu país como autoritário e muito diferente do que ele encontrou aqui no Brasil. Lá, os professores utilizavam a expressão “cala a boca” (linha 27) e os alunos obedeciam, para não sofrer as conseqüências do desrespeito. Aos estudantes não era permitido entrar em sala depois dos professores e nem contestá-los. Lucas e João atribuem esses fatores à falta de treinamento e didática (linhas 40-44).

Entretanto, o próprio João diferencia a proposição, trazendo a questão política (passagem: educação superior):

- 36 **João:** Mas também não podemos culpar mais os professores () é
 37 governo mesmo que a gente pode falar porque ele tem que dá negócio
 38 pros professores aperfeiçoar mais (2) e que pelo que **eu sei** o bolo maior
 39 lá não é pra educação nem pra saúde
 40 **Lucas:** ─ Orçamento né
 41 **João:** É pros militares.
 42 **Marcos:** ─ Militares.
 43 **Lucas:** ─ Isso é horrível
 44 **João:** Entendeu? Aí você tem que pagar pros militares pra não criar
 45 bagunça.
 46 **Marcos:** Bagunça mesmo
 47 **Lucas:** ─ Golpe de esta::do () gue::rra
 48 **João:** Até aí você não pode culpar professor
 49 **Lucas:** ─ Mas tá se pensando em melhorar
 50 isso.
 51 **João:** °É que não está sendo dado o negócio°
 52 **João:** Não querem sofrer essa transformação, todo mundo quer saber
 53 mais
 54 **Marcos:** ─ O professor sofre muito lá sofre
 55 **João:** Daí também professor e outra coisa né? É só isso que fez (1) essa
 56 questão mudar o professor ter esse ritmo de ensino

Os professores guineenses não podem ser culpados pela falta de formação, visto que o governo não prioriza investimentos nesse campo, é a opinião de João. O estudante relativiza o tema, tirando um pouco de foco o professor como o responsável pelos problemas educacionais e traz o Estado para este papel. Marcos complementa afirmando que o professor sofre muito em seu país (linha 54), informação já trazida anteriormente por Lucas, quando nos contou que há alguns anos atrás os professores da rede pública chegavam a trabalhar anos a fio sem receber os devidos salários (passagem escola, linha 114-118). Não podemos deixar de notar a perspectiva de progresso assinalada por Lucas (linha 49) quando lembra que “mas tá se pensando em melhorar isso”, mencionando a perspectiva da situação político-social do país.

Logo a seguir, ainda conversando sobre a formação dos professores, Paula relata um episódio ocorrido em uma universidade privada na Guiné, onde os estudantes boicotaram as aulas de um determinado professor, durante um semestre, porque ele portava somente o título de nível superior e assim, não tinha pré-requisito necessário para cumprir o conteúdo de uma disciplina na grade do 4º semestre da

148 fez muita coisa
149 **João:** L Fez muita coisa

O modelo de educação em vigor é criticado por Lucas, com a concordância de João e complementações dos colegas. É sabido que há defasagem curricular nos níveis primário e intermediário e a educação superior está sendo estruturada, com carência de pesquisas, como Maria e Lucas afirmam, de bibliotecas, lembradas por Paula. Esta revela que seu irmão foi um dos alunos que boicotaram a aula do professor graduado, que por sua vez tinha se formado em universidade brasileira, e Lucas aproveita para defender a formação dos estudantes, e atribuir à reitoria a responsabilidade de contratar profissionais adequados. Ele assume que uma vez fora do país para estudar, há o compromisso pessoal dos estudantes com o êxito no curso escolhido e não há vinculação direta desse aprendizado com o serviço para o país. Entretanto, por vezes, recém-formados, ansiosos por uma colocação no mercado, são contratados na tentativa de suprir a falta de profissionais. João complementa ao dizer que há muitos doutores guineenses formados, mas que “ninguém vai voltar na condição que o país ta né” (linha 142). E Marcos valida a proposição dos colegas acrescentando que muitos dos guineenses formados migraram para Cabo Verde, pois lá as condições de trabalho eram melhores.

Por um lado, os estudantes demonstram estar cientes de que precisam avançar nos estudos, fazer uma pós-graduação, para conseguirem maior reconhecimento, ampliando, assim, as chances de conseguirem um bom emprego em seu país. Mas a opinião deles é a de que o governo não investe para garantir a inclusão no mercado de trabalho.

O tema educação neste grupo conduziu a uma auto reflexão sobre a condição de estudantes no exterior e o compromisso do retorno ao país, mas também sobre as limitações e desafios implicados nessa trajetória.

5.2 ANGOLA: “Diferente daqui, o pessoal lá é aberto né?” (Bruno)

5.2.1 O país pelas pessoas

FIGURA 3
Angola



Fonte: www.nationsonline.org

Alguns aspectos da vida dos estudantes angolanos foram-nos contados principalmente a partir de proposições comparativas com base no convívio social em Angola e no Brasil. Bruno conta sobre sua vida de classe média em uma província de Angola, distante aproximadamente 1.300 km da capital Luanda (passagem: país):

- 1 **Y1:** Gente, vocês poderiam falar sobre o país de vocês agora. Como é
- 2 morar lá em Angola? Como é assim...?
- 3 **Daniel:** Acho que a gente tem muita explicação pra dar.
- 4 **Bruno:** É, com certeza.
- 5 **Y1:** É?
- 6 **Bruno:** Bom, eu digo por mim, eu num sou (2) eh eu num sou uma pessoa
- 7 de família alta, minha mãe era:: era media né? Assim, o custo né,
- 8 necessariamente. Então no lugar onde eu morava né, a minha província,
- 9 () eh num é a capital, é uma das províncias mais precárias que tem lá.

- 10 **Y1:** Humrum.
 11 **Bruno:** Mas:: assim, diferente de de muita gente né? Eh é um estereótipo
 12 assim né, as pessoas que moram na capital de Angola né, as pessoas que
 13 moram na capital ou em certas províncias no caso da minha, mas assim, lá
 14 né no lugar que eu moro assim, num sei se é porque eu já=já tava
 15 acostumado aqui mas pra mim num tem lugar melhor né
 16 **Y1:** Humrum
 17 **Bruno:** Pra morar do que, do que lá. Então eh eu=eu gosto né, eu prefiro
 18 @(1)2 morar lá, e assim ah a qualidade de vida é:: básica. Num é é aquela
 19 coisa de::: eh luxo e tal. Tem gente que tem muito né, como em qualquer
 20 lugar. Tem aqueles que têm muito e tem aqueles que têm muito pouco.
 21 Então no meu caso eu tinha a média né? Eu conseguia sobreviver.
 22 **Y1:** Humrum
 23 **Bruno:** Na verdade eu conseguia viver né, eu num posso, num me queixo.
 24 **Y1:** Humrum.
 25 **Bruno:** Num me queixo de nada. Mas aí eh (1) eu morava lá né, passei a
 26 minha vida inteira assim na minha província né? E assim, é como eu disse
 27 né? no principio né? Diferente daqui o pessoal lá é aberto né? Todo
 28 mundo é amigo, diferente daqui que por exemplo normalmente teu amigo é
 29 o teu colega, né? Lá não, amigo é a pessoa que vive próxima de ti. Aquela
 30 pessoa que se torna assim né? Está contigo e tal,
 31 **Y1:** Sei.
 32 **Bruno:** O verdadeiro amigo né. Então eh (3) o=o custo de vida né
 33 bem=bem mais baixo do que Brasília né? () realidade.

A entrevistadora pergunta aos estudantes sobre quais aspectos do país eles gostariam de destacar e a primeira resposta de Daniel, validada por Bruno, é a de que eles tinham “muita explicação para dar” (linha 3) entendida no sentido de que havia muitas coisas para serem ditas sobre o assunto, talvez face às diferenças já observadas por eles entre o país de origem e o Brasil. O primeiro a responder foi Bruno, que conta sobre sua província natal e sua condição de vida. Para ele “não tem lugar melhor” (linhas 15-17) para morar do que a sua cidade.

Os estudantes já haviam comentado no início dos grupos de discussão⁸² sobre os moradores de Brasília, por eles considerados fechados, em oposição aos angolanos, que são abertos e amigos. Bruno reforça essa proposição inicial com o exemplo de quem é o amigo para os brasileiros e para os angolanos. Para os primeiros, amigos são os colegas mais íntimos, já para os segundos, todos aqueles que vivem e estão próximos de nós tornam-se amigos. Em Angola, segundo o jovem, não se percebe diferenciação de comportamento nos bairros nobres ou humildes: “É, o comportamento é praticamente igual. É a personalidade, é a cultura” (país, linha 96). Mais adiante, Daniel nos conta (país):

⁸² O segmento inicial dos grupos de discussão será explorado no Capítulo 6.

- 108 **Daniel:** É, acho que isso que a minha também voltando dizendo não
 109 muda muito igual a do Bruno.
 110 **Y1:** Humrum.
 111 **Daniel:** Apesar de assim ir pro ao contrario dele o meu pai ficou formado,
 112 engenheiro agrônomo, formou-se em Cuba, a minha mãe é, é até agora
 113 educadora de adulto, de adultos, no caso é porque lá em Angola a partir
 114 do Ensino Médio a pessoa já é formação em uma área, entendeu?
 115 **Y1:** Hum::
 116 **Daniel:** A faculdade é só sequencia.
 117 **Y1:** Hum::
 118 **Daniel:** Ela minha mãe eh fez o Ensino Médio, educadora de adultos, e-
 119 **Y1:** Professora?
 120 **Daniel:** É, professora. E a nossa vida:: a minha vida, a vida da minha
 121 família ah acho que é assim, tranqüila é, média, pelo menos nunca faltou
 122 nada, né? Meus pais sempre tiveram a possibilidade de custear os
 123 estudos, essa coisa toda, acho que num tenho do que me queixar, pra
 124 dizer que vivi em Angola até o momento que tava lá vivi em Luanda
 125 concretamente na Capital, num:: num município assim meio @fora de
 126 centro@ né, diferente do município do Bruno, assim () do Bruno né, lá o
 127 pessoal é só completando o que o Bruno disse, o pessoal é assim, tem
 128 esse jeito meio carismático, meio assim companheiro quer ajudar um com
 129 o outro, essa coisa – principalmente quando eles estão na dificuldade, aí
 130 a coisa vira meio assim – você pode até achar meio chato assim
 131 entendeu, a porta toda hora toca::r, alguém baten::do, a campai::nha, o
 132 pessoal é assim, pára e passa, “E aí como é que tá, tu tava doente, me
 133 disseram que tu tava com dor de cabeça, como é que ta?” **Nossa** é uma
 134 coisa assim incrível tipo até as vezes a gente aqui **pára** e fica pensando
 135 **Bruno:** É.
 136 **Daniel:** Quando to assim me sentindo mal, nessas **horas já teria**
 137 **cinco=seis amigos que @vieram saber de mim@, já teria uma amiga**
 138 **que veio trazer assim fru::tas**
 139 **Y1:** @(1)@ Eu sei.
 140 **Daniel:** Suco, essa coisa toda né? Mas:: é assim. Enfim a gente:: a gente
 141 () diferença de cultura da gente, é tentar se enquadrar né? Porque
 142 dizem que o meio em que nós vivemos faz o homem né? A gente está a
 143 tentar enquadrar-se nesse meio do brasileiro né?
 144 **Y1:** @(1)@
 145 **Daniel:** Se já não somos metade brasileiros!
 146 **Y1:** @(1)@
 147 **Daniel:** Porque é meio complicado entendeu?
 148 **Bruno:** É complicado.

Daniel inicia sua fala contando sobre a formação de seus pais e suas respectivas profissões. Revela também que sua condição social na capital do país era de classe média, nunca faltando à família o necessário e sempre assegurando condições aos filhos de avançarem nos estudos. Essa descrição é breve e em seguida, Daniel retoma os comentários do colega Bruno (“só completando o que Bruno disse”, linha 127), a respeito do povo angolano. Algumas características destacadas são o carisma, o companheirismo, a solidariedade e o interesse em ajudar, inclusive, até de modo exacerbado (“você pode até achar meio chato”, linha 130). Ele

diz que em certas horas ele para e reflete que em dadas situações, se estivesse em Angola, ele já teria recebido a atenção de muitas pessoas.

Mas em seguida afirma em um tom meio resignado que eles estão tentando se “enquadrar” na cultura brasileira e conclui “por que é meio complicado entendeu?” (linha 147), sendo ratificado por Daniel, em seguida “é complicado” (linha 148). Basicamente o teor dos relatos relaciona-se à cultura de origem em contraposição à brasileira. Percebe-se a postura de reflexão sobre os novos padrões de comportamento com os quais os jovens passaram a conviver desde que chegaram ao Brasil. Por outro lado, o processo de adaptação está sendo levado em curso, apesar de ocorrer sob tensão constante: “Se já não somos metade brasileiros!” (Daniel, linha 145).

5.3 SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE: “Só fui conhecer um microscópio aqui” (Lúcia)

5.3.1 A vida escolar das estudantes são-tomenses

FIGURA 4

São Tomé e Príncipe



Fonte: <http://kley1984.no.comunidades.net/>

Em resposta à pergunta da entrevistadora sobre o país, Carmen o caracterizou geograficamente, informando que se compõe de duas ilhas, a ilha de São Tomé e a ilha do Príncipe. De acordo com Carmen, o trajeto entre as ilhas pode ser feito em 45 minutos de avião, e de barco, o percurso leva de 6 a 24 horas, dependendo do tipo de embarcação utilizada. Carmen nasceu e viveu na ilha do Príncipe, que somente em 1995, 20 anos após a independência do arquipélago, conseguiu tornar-se uma região autônoma (passagem: país):

1 **Y:** Ok. Bom, queria que vocês falassem sobre o país de vocês agora.
2 Assim, como é que é morar lá, o que mais vocês gostam, o que vocês
3 poderiam falar sobre São Tomé e Príncipe?

4 **Carmen:** Hum::, bem, São Tomé e Príncipe são duas ilhas () você já
5 sabe, né-

6 **Y:** Humrum.

7 **Carmen:** Assim, e um país bem pequenininho que:-

8 ((barulho de moto))

9 **Carmen:** -Assim, eu me sinto bem, o melhor lugar do mundo talvez que é
10 pra eu morar é lá, no meu país. Assim, se mora com: **dificuldades** que
11 nós enfrentamos lá:, como talvez por exemplo problema de luz coisas
12 assim, até mesmo saneamento básico e coisas assim, mas (1) é o único
13 lugar em que eu me sinto (1) sabe () meu , é ali () que eu me
14 sinto bem, aí: (1) assim, morar (2) é: -

58 **Carmen:** Aí hoje já tem na Ilha do Príncipe nona, décima, décima primeira
59 classe na Ilha do Príncipe graças a Deus as coisas tão- apesar que a
60 gente acha que não tá- não tá desenvolvido, que continuam na mesma,
61 mas assim já teve um crescimento, é muito lento, a gente não percebe,
62 mas já teve crescimento. E: - é, na ilha do Príncipe (1) tinha, assim, La a
63 gente ainda tava lutando pela, hã, autonomia lá, porque () não
64 considerava que- a gente era , digamos assim, excluídos, esquecidos.
65 Então, a gente tem um governo regional lá-

66 **Y:** Hum::.

67 **Carmen:** Lá na Ilha do Príncipe, que é pra administrar a ilha, que é pra (2)
68 poder:, hum, lutar pra seus direitos ter- conseguir algumas coisas e:, pra
69 ter essa autonomia mesmo que é pra trabalhar e zelar pelos interesses da
70 população da ilha do Príncipe mesmo.

“O melhor lugar do mundo para morar” (linha 9), essa é a definição do “seu lugar”, dada por Carmen. Afirmações dessa natureza foram recorrentes entre os estudantes que participaram da pesquisa. Apesar das dificuldades, tais como fornecimento de energia elétrica e saneamento básico, é o lugar em que ela se sente bem. Até 1995, a ilha do Príncipe era subordinada administrativamente à ilha de São Tomé. Conseguiu ter um governo regional e autonomia para promover o crescimento da região e Carmen lembra-se disso na sua fala (linhas 62-

70), pois certamente é um marco histórico extremamente importante para os habitantes da região, visto que deixaram a condição de “excluídos” (linha 64), no sentido de não terem prioridade no orçamento, para adquirirem certa independência. Lúcia compartilha desse pertencimento (passagem: país):

- 97 **Lúcia:** Bem, São Tomé pra mim é aquele país que se a pessoa
 98 perguntasse pra mim qual é o lugar do **mu::ndo** que você ia-nunca
 99 queria sair, ou que você sempre queria viver; é São Tomé. Porque é lá
 100 que eu nasci, á lá que eu cresci, entendeu? Eu **entendo** as pessoas de
 101 lá, as pessoas de lá **me entendem-** @ (4) @ Mas é; a cultura é diferente,
 102 eu me identifico mais com lá; além de- nossa, a ilha é **linda**. Linda, linda,
 103 linda. Por isso que até:: pensei em fazer biologia porque as vezes eu falo
 104 () paraíso do Equador, tem coisa lá que ninguém nem descobriu, nem
 105 sabe (.) o que tem lá ainda.
 106 **Y:** () explorar.
 107 **Lúcia:** Lá tem suas dificuldades, **tem**. Como todo canto do mundo tem.
 108 Pode ser mais ou menos, mas tem. Mas é como eu falo, se adapta () o
 109 quanto você vai, () o quanto você cresceu né.

Além de ratificar o que foi dito por sua colega, Lúcia acrescenta a dimensão cultural, a identificação com o povo e as belezas naturais da ilha, que a motivaram a escolher o curso de Biologia. Ela também suaviza o peso das dificuldades socioeconômicas (“todo canto do mundo tem”, linha 107), talvez pelo fato de ter sempre vivido na capital do país e de não ter vivenciado o estigma de excluído, como os moradores da ilha do Príncipe.

As experiências escolares aconteceram no âmbito da rede pública de ensino e elas esclareceram que a diferença entre as escolas públicas e particulares era basicamente a estrutura oferecida em termos de recursos didáticos, pois a metodologia adotada era bastante comum. Lúcia não traz muitos relatos pessoais, diz que tinha convivência amigável com colegas e professores, mas se detém nos aspectos relacionados à educação em geral.

A história de Carmen traz elementos de migração (passagem: escola):

- 1 **Y:** Gente, agora é sobre a trajetória escolar de vocês. Queria que vocês
 2 falassem como fo:i - como foi a experiência de estudos de vocês lá,
 3 desde do ensino- como é que se chama lá? Primário?
 4 **Lúcia:** Isso. Ensino primário-

- 5 **Y:** Secundária: rio, assim, o que vocês tem de marcante nessa experiência,
6 de repente a relação com os professores, com os amigos, o que vocês
7 trazem de marcante nesse percurso de estudo, sabe? Lá. Sabe aquela
8 coisa assim que a gente-
9 **Lúcia:** Não, eu sei, eu sei.
10 **Y:** Que fica-
11 **Lúcia:** Eu sei.
12 **Y:** Com a gente.
- 80 **Carmen:** E: ()- assim, pro ensino secundário, também era do mesmo
81 jeito. Em relação aos colegas, por exemplo, quando eu estudava na roça,
82 na escola na roça, é aquela coisa, todo mundo- todo o colégio era negro-
83 **Y:** Hum::.
84 **Carmen:** Nem tinha aquela coisa de- divisã::o-
85 **Y:** Grupo.
86 **Carmen:** Grupo, então () social, aquela coisa assim, em grupo, porque
87 eu sou filha de tal fulano, minha mãe é diretora da escola, que minha mãe
88 é educadora, que minha mãe é- é alguma coisa; aquela divisão não tinha.
89 Aí já quando eu fui pra cidade estudar, daí eu já comecei a ver isso.
90 **Y:** Humrum.
91 **Carmen:** Na roça não tinha. Definitivamente eu nunca observei.
92 **Y:** Humrum.
93 **Carmen:** Aí todo mundo- todo mundo brincava, não tinha aquela coisa.
94 Mas já na cidade tinha. Aquela coisa- aí quando eu cheguei, aí tinha uns
95 grupi::nhos, umas meninas que ficavam de um lado, aí tem o grupinho
96 dos meninos, que elas ficavam desse lado; “ah, porque uma desse
97 grupinho ta interessada no menino do outro”. Aí ficava aquele grupinho
98 aí, de menina e de menino. Eles não misturavam, mas assim, eh,
99 digamos, assim, um fica no outro, @assim@-
100 **Y:** Humrum.
101 **Carmen:** Aquela coisa. Aí sempre- depois era um pouco assim- E eu
102 sempre, não sei. Eu sempre talvez jogava na defensiva, nunca- preferia
103 ficar de fora, e não me incluir nesses grupinhos

Na ilha do Príncipe ela morou com sua avó “na roça” e estudou durante o primário em uma escola rural. A partir da 5ª série, ela foi morar com seu pai “na cidade” e no ensino secundário precisou mudar-se para São Tomé, pois não havia oferta desse nível de ensino na ilha do Príncipe. Hoje, no entanto, já existe escola para esta etapa, sendo um indício de desenvolvimento social na sua região (“mas já teve crescimento”, passagem país, Carmen, linha 61). Nesse movimento, a jovem percebeu algumas diferenças que nos relata no trecho acima. A condição de estranhamento se fez presente em meio ao novo grupo social. Na escola rural, segundo a jovem, não havia segregação porque todos eram negros e pertenciam à mesma classe social. Ao frequentar uma escola urbana, Carmen começou a perceber que os estudantes se agrupavam também pela classe social, não somente por afinidade. Importa destacar a postura de Carmen em relação à nova experiência,

que era de permanecer mais neutra, como ela diz que “jogava na defensiva” (linha 102), e preferia não participar dos grupos. Este traço de personalidade de Carmen estará presente em outros momentos, na vida aqui no Brasil, como veremos no próximo capítulo.

A educação em São Tomé e Príncipe é assim retratada pelas estudantes (passagem: escola):

- 178 **Carmen:** E com relação à:: metodologia, a qualidade de ensino, assim,
 179 educação em São Tomé e Príncipe, é muito, muito, muito precária.
 180 Assim, eu espero que nós que estamos estudando agora, a gente
 181 consiga fazer alguma coisa pra que a qualidade de ensino melhore.
 182 Principalmente em educação- em escola pública, né. Porque assim, a
 183 gente estuda sem material, (1) tem vezes que o colégio não tem material,
 184 e precisa de livros; por exemplo, eu estude::i na escola de ensino
 185 secundário, eu nunca tinha acessado uma biblioteca e ido pra biblioteca
 186 pra pesquisar pra ver alguma coisa. Mesmo quando eu terminei a oitava
 187 classe, que é oitava série aqui, eu acho, () no Liceu, a gente não tinha
 188 uma biblioteca **na** escola.
 189 **Y:** Humrum, sei.
 190 **Carmen:** Não tinha uma biblioteca. Então você estuda com muita
 191 deficiência. Até as vezes assim eu paro e as vezes eu digo: “Nossa, eu
 192 acho que nós somos muito inteligentes, porque mesmo com a dificuldade,
 193 a gente consegue superar”. Então porque a qualidade de ensino lá é
 194 fraca, por quê? Porque a gente não tem- assim, a escola, a educação lá
 195 não tem estrutura; não tem livros, não tem materiais, não tem nada que é
 196 pra auxiliar. Mesmo quando eu terminei, que eu fui dar aulas, aí é que eu
 197 comecei a ver a dificuldade. Aí eu dava aula de inglês, assim, não tinha
 198 um dicionário na escola, só tinha um guia, (.) aí o plano de aula, assim, a
 199 gente tinha uma (metodóloga), que era pra avaliar os professores, pra
 200 ensinar, pra orientar os professores, fazer o plano de aula, e tudo mais
 201 que é pra professores lecionarem e tudo mais-
 202 **Y:** Humrum.
 203 **Carmen:** Aí a metodóloga não aparecia, os professores tinham que se
 204 virar, tinham apenas um dia e tudo estava em inglês. Aí, e não tinha
 205 dicionário, e você- dicionário é caro, (.) você não te::m, digamos que você
 206 quer passar uma- dar uma aula, digamos assim, mais prá::tica, passar
 207 um ví::deo, ou passar uma mú::sica, ou um diálogo pra eles escutarem,
 208 pra eles escutarem a sonora, música, essas coisas; não tem nada disso.
 209 **Lúcia:** No meu caso até::, não tem laboratório.
 210 **Y:** Pois é.
 211 **Lúcia:** Não tem- nunca estudei com um microscópio, nunca conheci um
 212 microscópio lá. Só fui conhecer um microscópio aqui.
 213 **Y:** Humrum.
 214 **Lúcia:** Olha só.
 215 **Carmen:** Então a deficiência está mais assim- a questão é, a qualidade é
 216 deficiente por quê? Porque a gente não tem material, não tem estrutura.

Algumas dificuldades do sistema educacional, relatadas pelas jovens neste trecho e em outros momentos desta passagem, foram: falta de biblioteca nas escolas (“eu estude::i na escola de ensino secundário, eu nunca tinha acessado uma biblioteca”, Carmen, linha 185); falta de

bibliotecas públicas (“na Ilha do Príncipe não tem uma biblioteca, não tem uma biblioteca na Ilha do Príncipe, só tem um centro cultural lá”, Carmen, linha 239); falta de livros, ou manuais, estes quando existiam eram reutilizados ano após ano e encontravam-se em estados deploráveis (“o manual tá totalmente velho, rasgado, e você estuda com ele mesmo assim”, Carmen, linha 248); falta de dicionários nas escolas e impossibilidade financeira de comprá-los (linha 197); ausência de apoio didático-pedagógico e formação continuada para os professores (linha 203); fragilidade na formação e contratação dos professores (Carmen conta que foi selecionada para dar aulas na rede pública com o ensino médio completo e o curso preparatório durou apenas uma semana, linhas 218); falta de recursos didáticos para as aulas, como um videocassete, DVD, rádio, etc; ausência de laboratórios de informática (“agora é que começaram a ter laboratórios de informática pros alunos terem acesso a pesquisa, essas coisas”, Carmen, linha 235); falta de laboratórios específicos de química, física, biologia (“só fui conhecer um microscópio aqui”, Lúcia, linha 212).

Diante de todo o cenário educacional desfavorável, Carmen reflete sobre a sua condição atual e a da colega Lúcia, como estudantes universitárias e conclui: “Nossa, eu acho que nós somos muito inteligentes, porque mesmo com a dificuldade, a gente consegue superar” (linhas 191-193). E com o ingresso na universidade a história de superação continua, pois a fragilidade das primeiras etapas no processo educacional trará conseqüências como, por exemplo, a dificuldade em acompanhar o conteúdo das disciplinas da graduação.

Quando as jovens vieram estudar no Brasil, não havia instituição de ensino superior no país e as alternativas para os jovens após o ensino secundário eram cursos técnicos. Entretanto, hoje já funciona um núcleo da universidade portuguesa Lusíadas, mas esta é uma instituição privada.

Lúcia não entrou muito em detalhes sobre a relação com colegas e professores, mas lembra que já foi chamada atenção por alguns deles, mas considera isso normal, pois devem ser respeitados, inclusive no ensino secundário. O relacionamento com os colegas também era

harmonioso e ela chama atenção para o fato de que lá “você aprende a conviver com todo mundo” (linha 15), talvez pelo fato de que a escola pública incluía estudantes de diferentes camadas sociais, pois ela mesma comenta que havia poucas escolas particulares no seu país (uma escola privada para cada nível de ensino). Lúcia cita também as separações dos grupos de amigos, mas considera isso também um fato comum ao ambiente escolar.

5.4 CABO VERDE: “Assim, o pessoal tá tudo voltando pro país e tá crescendo” (Henrique)

FIGURA 5
Cabo Verde



Fonte: www.nationsonline.org

5.4.1 Informações sobre o país

Cabo Verde é formado por dez ilhas localizadas na faixa costeira ocidental do continente africano. A capital, cidade de Praia, situa-se na

ilha de Santiago. A independência de Cabo Verde foi proclamada em 1975, tem, portanto, 38 anos de história como país autônomo.

Do grupo de estudantes entrevistados, Carlos e Henrique nasceram na capital, cidade de Praia, enquanto Flávia e Tatiana são da ilha de São Nicolau e Santo Antão, respectivamente. As duas comentam sobre as dificuldades que as ilhas menores enfrentam e a constante necessidade de migração, principalmente para Santiago, onde há mais oportunidades de trabalho para a população (passagem: país):

1 **Y1:** E sobre o país de vocês, o que vocês poderiam falar assim (2) sobre
2 Cabo Verde, como que é morar lá, que mais vocês gostam?

3 **Flávia:** Bem.

4 **Y:** Bom, por exemplo, assim essa é uma pergunta que vocês podem falar
5 a vontade ta? Podem ficar a vontade.

6 **Flávia:** Meu país tipo assim: tem dificuldades sim, como todos os lugares,
7 mas como Cabo Verde é dividido em ilhas, na minha ilha praticamente em
8 termos de emprego é muito difícil, aí muitas pessoas saem de lá, aí muitas
9 pessoas vão sair do país pra, da ilha, pra trabalhar nas outras que tem
10 mais trabalho, mas em termos da minha família não, meu pai trabalha faz
11 19 anos na mesma empresa e em relação às outras pessoas têm muitas
12 pessoas que tem mesmo muita dificuldade em (2), em encontrar emprego
13 pra sobreviver melhor na ilha aí tem que sair pra ir pras outras ilhas como
14 Ilha do Sal, Santiago tem mais tra-, mais emprego.

15 **Henrique:** O que eu acho de Cabo Verde assim um país recentemente
16 independente, foi colônia de Portugal há 35 anos atrás, assim ta naquela
17 fase de crescimento e desenvolvimento assim, é na base de (interferência
18 no gravador) de recursos naturais nenhuma a não ser pesca, a exceção é
19 o setor de, setor público que gira em torno do crescimento do país; é que
20 nem ela ta falando assim, o país tem 10 ilhas, nem todas as ilhas tem
21 oportunidade de emprego pra uma vida estável, senão uma vida boa assim
22 digamos, acho que dá pra, é, mas você pode ser feliz sem ter muito
23 dinheiro, aí posso comparar assim é que nem o país tem 10 ilhas,
24 Santiago é maior que a capital comparado com outras ilhas é que nem o
25 interior do Brasil todo mundo vai pra capital pro centro, os nordestinos vem
26 pro centro de Brasília ou pro centro de São Paulo procurar uma vida
27 melhor ((abre porta)), e ultimamente tem melhorado bastante, pode se
28 melhorar mais ainda e ta assim, começou o país, assim começou a ter
29 estudantes curso superior assim 10, 20 anos atrás era uma raridade uma
30 pessoa com, com mestrado, doutorado, agora já tem, assim o pessoal ta
31 tudo voltando pro país e ta crescendo assim tem dia que ta indo bom, a
32 oposição fala que não, que precisa melhorar, precisar melhorar mais um
33 pouco sim, eu reconheço isso, mas pra mim é tudo de bom, nada melhor
34 que ta em casa no país com as famílias.

35 **Tatiana:** Em relação ao que ele falou, precisa melhorar um pouco tem
36 muito a melhorar ainda, porque Cabo Verde - eu não conheço todas as
37 ilhas - mas é uma coisa que você, pra quem conhece ou pra quem assim (
38) o desenvolvimento tá mais concentrado na capital, na Ilha de Santiago,
39 se você vê as outras ilhas, principalmente Santo Antão que é minha ilha, tá
40 praticamente esquecida se não fosse a ajuda externa, (4) o pessoal tava
41 enfrentando muita dificuldade por isso, assim, é um dos motivos que o

- 42 pessoal sai das outras ilhas pra procurar trabalho principalmente na Ilha de
 43 Santiago onde fica a capital e enfim, mas é um país..
 44 **Y1:** L Essa ajuda vem de
 45 onde?
 46 **Tatiana:** Oi?
 47 **Y1:** Essa ajuda?
 48 **Henrique:** Vem de países como Luxemburgo.
 49 **Tatiana:** Luxemburgo, Itália, Portugal, Espanha, muitos países europeus
 50 tem, Estados Unidos também.

Flávia foi a primeira a se pronunciar sobre o seu país trazendo uma particularidade em relação aos problemas considerados comuns (“tem dificuldades sim, como em todos os lugares”, linha 6), que é a desigualdade de oportunidade nas ilhas que formam o arquipélago. Apesar de seu pai ter um emprego estável como topógrafo, muitos moradores da ilha de São Nicolau migram em busca de melhores condições de vida. Henrique, oriundo da capital, recupera o histórico de Cabo Verde pela condição recente de ex-colônia em fase de pleno desenvolvimento. Nota-se que a formação superior, nos níveis de graduação e pós-graduação, é um dos critérios adotados pelo jovem para confirmar o crescimento do país e ainda mais, o retorno dos estudantes que saem do país para estudar está diretamente vinculado a esse crescimento (“assim o pessoal ta tudo voltando pro país e ta crescendo”, linhas 30-31). Sobre a questão apontada por Flávia, ele concorda, mas de certa forma suaviza um pouco a situação quando diz “você pode ser feliz sem ter muito dinheiro” (linha 22), quase afirmando que a migração não seria estritamente necessária. Adiante ele reconhece que o país “precisa melhorar mais um pouco sim” (linha 32), expressão que Tatiana retoma e diferencia em sua fala, ao afirmar que Cabo Verde tem “muito a melhorar ainda” (linha 35). A estudante representa também uma ilha periférica, Santo Antão, em que vivencia essa realidade da população, em um lugar, como ela define, “praticamente esquecido” (linha 39).

Foi possível perceber uma mudança na participação das duas jovens no grupo de discussão a partir desse momento. Se nos dois primeiros blocos do roteiro do grupo de discussão (passagem inicial e passagem país) elas foram as primeiras a se manifestar, no restante do encontro elas pouco se pronunciaram. O discurso masculino prevaleceu

no grupo. Carlos é o mais comunicativo e de fato domina a participação, ele próprio se compara ao irmão “ela já gosta mais de ouvir do que falar, eu já gosto mais de falar do que ouvir” (passagem família, linha 21). Dentre eles, é o estudante mais antigo em Brasília, reúne funções de liderança tal como a presidência da Associação dos Estudantes Caboverdianos em Brasília e a direção de uma empresa júnior de consultoria na universidade.

Sobre Cabo Verde, Carlos elabora algumas proposições já iniciadas pelos colegas, como a questão da centralização na capital, mas avalia positivamente o crescimento do país, tendo em vista ser recém-independente (“é um país que no momento está triunfando bem em muitos dos seus obstáculos”, passagem país, linha 62). Ele complementa (passagem país):

96 **Carlos:** É agora usando mais o contexto econômico, o PIB é
 97 relativamente pequeno também quando se compara com os países, mas
 98 isso tudo dado à própria grandeza de Cabo Verde, por ser um país
 99 pequeno, de pouca população e, mas agora a renda per capita é, ele já
 100 ocupa uma posição mais favorável né? Do que, principalmente Angola,
 101 comparado com Angola com outros países da própria CPLP,
 102 praticamente seu PIB per capita só perde pra (2) Brasil e Portugal
 103 praticamente é o terceiro em termos de renda per capita e o PIB é
 104 construído em sua maioria por ajudas externas e também dependentes
 105 do turismo e da própria questão () dizem né? Estima-se que existem
 106 fora de Cabo Verde um milhão, um milhão e meio de cabo-verdianos,
 107 mas isso com certeza são considerados de segunda geração, (inaudível
 108 e confuso), e (2) então a população de Cabo Verde ela é assim (1) uma
 109 coisa que dizem, dizem muito né? Se é verdade ou não, isso aqui não
 110 cabe falar, que é questão que o povo de Cabo Verde tem certa () aberta
 111 né? E que seria o espírito mais solidário com o **próximo** e um povo
 112 ale::gre que, sei lá, dispensa as questões burocráticas () e que se
 113 apega muito também a questão familiar, o que faz com que quem sai pra
 114 procura de melhor condição de vida, sempre envia algum dinheiro, algum
 115 tipo de ajuda pra seus familiares né? E (3) agora as outras questões, (2)
 116 ah, a questão da educação em Cabo Verde seria o que talvez mais lhe
 117 interessa né? (4) a gente sempre teve uma educação ((porta abre)) onde
 118 a gente jura que era de qualidade, principalmente ao que tange ao ensino
 119 primário e secundário, porque inclusive isso se reflete quando próprio
 120 estudante cabo-verdiano sai pra estudar fora, sempre ele se destaca nas
 121 salas de aula quer, quer aqui no Brasil, quer em qualquer país do-do,
 122 onde se mantém essa cooperação educacional no nível universitário e
 123 sempre uma coisa que, eu pelo menos presenciei aqui na universidade
 124 de Brasília e outras universidades e pelos relatos de colegas né? Que
 125 sempre o estudante cabo-verdiano quando se compara com outros
 126 estrangeiros não que estamos aqui comparando, mas já
 127 @comparando@, ocupa a posição de nível, de destaque e isso da
 128 própria qualidade de ensino;

Carlos assume que, na condição de universitário, tem hoje um olhar mais crítico sobre as condições de seu país e, nota-se que, muitas de suas proposições refletem o conhecimento acumulado da área que estuda, Economia. De acordo com o estudante, há uma estimativa de que exista mais de um milhão de caboverdianos fora do país. A população do país hoje é de 434.263 habitantes e de fato, a população caboverdiana emigrada é maior do que a que vive em Cabo Verde e as remessas de recursos dos emigrados constitui uma das bases da estabilidade econômica⁸³.

O povo caboverdiano também teve destaque, sendo definido como alegre, solidário, que “dispensa as questões burocráticas” e muito apegado à família. Pelo fato dessa pesquisa estar vinculada à Faculdade de Educação, o estudante supõe que este tema é o que mais me interessa (linha 116) e revela a qualidade da educação básica de seu país que se reflete no bom desempenho dos estudantes nas universidades, comparativamente aos dos outros países, diz ele em tom de brincadeira (linhas 124-128).

5.4.2 A família.

Os estudantes pertencem a uma geração cujos pais presenciaram a independência numa época em que o acesso à educação era mais restrito. Carlos exemplifica a importância da família no percurso estudantil (passagem: família):

- 1 **Y1:** Bom agora já que a gente ta falando de comunidade e pais, queria
 2 que vocês comentassem alguma coisa sobre a família de vocês, falar
 3 assim quantos irmãos vocês tem, se já bateu muito no seu irmão, esse
 4 tipo de coisa⁸⁴.
 @3@.
- 15 **Carlos:** Eu tenho cinco irmãos né? @Duas irmãs@ e três irmãos e
 16 desses apenas um eu diria assim, eu gostaria de dizer perfeito, na
 17 verdade ele (). @3@. Tipo @()@

⁸³ Fonte: <http://www.governo.cv>. Acesso em: 15/08/2013.

⁸⁴ A entrevistadora faz referência na pergunta, em tom de brincadeira, ao que os estudantes comentaram, em momento anterior, sobre a participação dos pais e da comunidade no processo educacional e também sobre os episódios de brigas nas escolas por onde eles passaram.

- 18 **Y1:** Ele é mais novo?
 19 **Carlos:** Não, não, ele é o segundo, mas ele, ele é uma das pessoas que
 20 eu me espelho muito, gostaria, eu vejo-me de certo modo, eu me vejo no
 21 bom sentido né? E certo modo à maneira de ser dele né? Ele já gosta
 22 mais de ouvir do que falar, eu já gosto mais de falar do que ouvir, ele
 23 nossa é uma pessoa nota mil mesmo assim se tem nota mil né? E agora
 24 os outros não, os outros já são mais explosivos, mais parecidos comigo
 25 @mesmo@, mas uma coisa é certa, a gente briga, mas a gente se ama
 26 né? Isso é fundamental; hoje mesmo eu afirmo com toda certeza, eu só
 27 estou aqui por causa desse amor que existe dentro da minha casa né?
 28 Que::: eu me classifico como sendo uma pessoa de família pobre, meu pai
 29 é pedreiro e minha mãe é doméstica e dois dos meus irmãos que
 30 trabalham, os outros ainda estudam, uma terminou o ensino secundário e,
 31 mas ainda não trabalha né?

Ele tem cinco irmãos, dentre eles, um é o exemplo a seguir, é mais ponderado, escuta mais do que fala. Com os outros irmãos, o relacionamento já é mais explosivo, entretanto, a união e o amor entre pais e filhos concretizaram o sonho da formação superior. Os pais são humildes (“meu pai é pedreiro e minha mãe é doméstica”, linhas 28-29), mas por meio do sacrifício e incentivo mantêm seu filho estudando.

Tatiana e Flávia também têm depoimentos que atestam a importância do estudo no seio da família (passagem: família):

- 103 **Tatiana:** Assim eu cresci com meus avós, eu tenho só um irmão, eu e
 104 meu irmão crescemos com eles, ele é três anos mais velho, mas a nossa
 105 relação sempre foi muito boa, a minha família sempre deu a maior força
 106 pra estudar, pra eles o que eu podia fazer só era estudar, mais nada, mas
 107 **Y1:** Prioridade no estudo mesmo né?
 108 **Tatiana:** Isso, isso

Tatiana teve o mesmo tratamento destinado ao seu irmão mais velho, o foco na formação. Seu irmão também veio estudar no Brasil, no Rio Grande do Sul, casou-se, constituiu família e não regressou depois de formado. Os pais, que não puderam estudar, fazem questão que seus filhos prossigam os estudos (passagem: família):

- 120 **Henrique:** Assim, minha família é uma família comum, assim (2) e
 121 praticamente a nossa geração assim de estudantes que ta agora com 20
 122 a 30 anos vem de pais de Cabo Verde colônia, aí na época nem todo,
 123 nem todo pessoal tinha acesso a educação assim completa, assim os
 124 meus pais, no caso minha mãe só tem ensino básico primário, o meu pai
 125 agora ta tipo ele é policial ta terminando o ensino médio, mas assim já
 126 por conta própria numa escola particular, aí resumindo é isso
 127 praticamente a maioria das famílias da nossa geração que nem eu te falei
 128 é de (1) década de 50, 60 onde o país não tinha assim .
 129 **Y1:** L Eles presenciaram a

130 independência?
 131 **Henrique:** Presenciaram a independência e também e o ensino era pra
 132 poucos, aí () assim, acho que a geração daqui, a próxima
 133 geração aqui da, de 2010, 2020 já vai ser tipo de filhos com, de pais que
 134 já tem o ensino superior assim acho que dá pra ganhar bastante, aí
 135 minha família é aquela família humilde, minha mãe é doméstica, meu pai
 136 e policial, a gente () total, que a gente sabe né? @2@ Meu pai teve
 137 um relacionamento extraconjugal, assim, mas, porque a gente é seis, eu
 138 sou o segundo da família, todos os meus irmãos sempre me dou bem,
 139 assim, briga sempre tem.
 140 **Y1:** L Quantos irmãos?
 141 **Henrique:** A gente é seis, tem uma irmã só e eu com ela assim é ferro e
 142 fogo, a gente se @ama@, assim tem o mais velho ta com 25, eu tenho
 143 22, aí é que nem o sonho de qualquer pai pra nossa geração é ter um
 144 filho formado assim, um filho com curso superior pra poder mandar a
 145 família, já que eles não conseguem (2) dar pro filho o que eles não
 146 tiveram, porque na época não tinham oportunidade, minha mãe, por
 147 exemplo, ela tem (), assim uma habilidade enorme, gostaria de
 148 estudar, ela até hoje tipo assim, com 47 anos foi pros Estados Unidos ()
 149), ela tipo aprendeu inglês sozinha assim, tipo assistindo televisão né?
 150 Dei dicas, eu cheguei lá ela fala inglês comigo assim, eu entendo, assim,
 151 mas não teve oportunidade, na época os pais eram agricultores, não
 152 tinha como colocar ela na escola e é isso, por exemplo, digamos eu sou o
 153 orgulho da família, porque eu tô fazendo um curso superior, resumindo a
 154 família tava já, da nossa geração que tá aqui presente é isso assim, com
 155 filho fazendo curso superior, alguns já voltaram e é só alegria assim

Tal como Henrique coloca, ele é o “orgulho da família” (linha 153) porque está cursando a graduação. Seu pai estava concluindo o ensino médio, por interesse próprio, e sua mãe cursou o nível primário, aprendeu inglês sozinha (“tipo assistindo televisão ne?”, linha 149) e viajou para os Estados Unidos aos 47 anos. Pode-se dizer que o exemplo é mútuo: tanto os pais se espelham no filho que está se esforçando para estudar longe de casa, tanto o filho orgulha-se dos pais, que o incentivaram, mesmo sem terem tido oportunidade na época adequada, e que agora, conseguem dar prosseguimento aos estudos e realizar desejos e sonhos. Todos são estudantes, apesar de pertencerem a gerações distintas.

Flávia também tem depoimentos que atestam a importância do estudo no seio da família:

162 **Flávia:** Minha família, eu tenho muito orgulho da minha família @3@, é a
 163 minha família é muito unida e @2@ e eu tenho um irmão e três irmãs,
 164 praticamente essa coisa assim de apanhar de irmã eu nunca apanhei, eu
 165 sou a mais velha e a minha família incentivou muito que pra eu vir
 166 estudar, estudar fora, ter um ensino superior, a minha mãe é doméstica e
 167 meu pai tem o ensino superior ele é topógrafo e é isso

O apoio e incentivo da família parecem ser decisivos para o avanço dos jovens caboverdianos em direção à experiência de migração temporária para estudo. Um dado interessante é o fato de Flávia não ter comentado sobre sua separação da filha, de 6 anos, que ficara com os pais em Cabo Verde, desde a tenra idade, para que viesse para o Brasil estudar. Além dela, Tatiana e Henrique também têm filhos em comum, e não chegaram a mencionar essa questão durante o grupo de discussão⁸⁵. Como esses fatos são de conhecimento de todo o grupo de amigos, pensamos que houve certo constrangimento, ou falta de liberdade, frente às duas pesquisadoras.

5.5 Síntese comparativa

Um aspecto comum aos quatro países dos PALOP é o passado recente como ex-colônia portuguesa. Visto que o processo de independência geralmente não é pacífico, pois envolve batalhas e confrontos entre os que lutam pela autonomia e aqueles que pretendem evitá-la, o resultado implica em um processo de estruturação socioeconômica a longo prazo.

Os estudantes guineenses foram os que mais relataram questões do país, relacionando-as às conseqüências das sucessivas disputas pelo poder, que ocorrem desde a independência até os dias atuais. A Guiné Bissau ainda está em processo de normalização política, social e institucional. Eles denunciam as fragilidades da gestão, que não provê o acesso e a estrutura mínima para as escolas do sistema público de ensino e que deixa o funcionalismo, incluindo os professores, sem salário por muitos meses. Ser professor em Guiné significa sofrimento, como diz João (educação superior, linha 54). Nesse contexto, muitos guineenses formados, com graduação e pós, migraram para Cabo Verde, a fim de trabalharem em condições mais satisfatórias. Os estudantes consideram

⁸⁵ Essas informações detalhadas sobre a relação filhos, família e universidade foram reveladas à entrevistadora durante a realização de entrevistas narrativas, com Henrique e Flávia, mas que não estão incorporadas à tese.

que esse desvio no fluxo dos formados pode trazer más conseqüências ao desenvolvimento do país.

Já no caso dos países insulares, como São Tomé e Príncipe e Cabo Verde, uma dificuldade comum é a carência de infraestrutura nas ilhas periféricas, o que ocasiona a migração para os grandes centros, seja para estudo ou trabalho. Essa realidade é trazida por Carmen, oriunda da ilha do Príncipe, Flávia e Tatiana, das ilhas de São Nicolau e Santo Antão, respectivamente. Elas denunciam que ainda há muito a ser feito a fim de garantir igualdade de oportunidade para todos. Por certo que o percurso educacional dessas jovens carrega traços diferenciados, incluindo experiências precoces de deslocamentos para as capitais, no caso de Carmen com mudança de esfera rural/urbano, a fim de darem continuidade aos estudos.

Em todo caso, os próprios entrevistados pronunciaram os esforços que estão sendo empreendidos pelos governos locais no sentido da melhoria da qualidade de vida da população. Lucas, no grupo guineense, é um líder no grupo até pelo fato de ter chegado ao Brasil antes de todos os outros e de assumir o papel de conselheiro e do irmão mais velho. Ele é otimista em relação ao crescimento do seu país e faz questão de que seus colegas também partilhem desse sentimento. Por diversas vezes ele utiliza expressões que denotam a mudança em curso, reorientando a discussão (“agora a situação está melhorando”, escola, linha 114; “agora o cenário está melhorando”, idem, linha 122; “mas ta se pensando em melhorar isso”, educação superior, linha 47; “as coisas vão melhorar bastante”, futuro, linha 80). Henrique e Carlos também vislumbram claramente um futuro mais competitivo para Cabo Verde e deixaram isso claro durante a realização do grupo (“ultimamente tem melhorado bastante”, Henrique, país, linha 27; “acredito sim que tenhamos condições de ultrapassar todos esses problemas”, Carlos, idem, linha 158). Carmen, oriunda da ilha do Príncipe, nota que sua ilha tem prosperado, mesmo que lentamente (“mas assim já teve um crescimento, é muito lento, a gente não percebe, mas já teve crescimento”, país, linha 58). Já entre os estudantes angolanos essa abordagem não teve muito destaque.

Estreitamente vinculado às premissas de desenvolvimento, está o compromisso de contribuição ao desenvolvimento do país por meio do retorno depois de formados. Mesmo que a volta seja relativizada, é presente o compromisso de trabalhar em prol da melhoria do país. Eles sabem que exercem um papel muito importante nesse processo. Nas palavras de Lucas, a respeito de seu país, “a gente espera melhorar isso com nosso contributo né?” (passagem país, linha 42). A são-tomense Lúcia também afirma “porque também eu vim aqui pra isso, pra ajudar lá” (passagem país, linha 113), em consonância com Daniel, angolano, “mas é um compromisso com nós mesmos né?” (passagem futuro, linha 21) e com o caboverdiano Carlos “e por isso que estamos aqui né? Pra formar e regressar e dá nosso contributo”(passagem país, linha 156), como vem sendo feito há mais de uma geração. A migração internacional para estudo se configura como uma ação governamental intrínseca aos planos de desenvolvimento dos PALOP, envolvendo seguidas gerações neste processo. Muitos pais de alunos já estudaram no exterior, inclusive no Brasil. Esse traço geracional não foi perceptível somente no grupo de São Tomé e Príncipe. O ganho com a experiência de estudo reverte-se para o indivíduo, para a família e para a sociedade em geral⁸⁶, contudo, eles se situam como parte de um projeto coletivo e o conhecimento adquirido, bem como o sucesso nesta etapa do percurso educacional tornam-se preciosos para seus países. Esse sentimento é comum a todos eles e é capaz de inspirar objetivos e projetos a longo prazo.

As questões relativas ao sistema educacional de seus respectivos países chamam a atenção principalmente dos estudantes guineenses e são-tomenses, porém, ganham focos diferentes em cada um dos grupos. Os primeiros analisam a situação educacional do país, se percebem como parte do sistema precário descrito, porém, de maneira ocasional, pois estudaram em escolas privadas na Guiné. O mesmo não se pode dizer das jovens são-tomenses, visto que sempre estudaram na rede pública, na mesma que analisaram e criticaram durante o grupo de discussão. A trajetória até a universidade é reconhecidamente vitoriosa: “mesmo com a

⁸⁶ Os projetos individuais de futuro serão abordados no Capítulo 6.

dificuldade, a gente consegue superar” (Carmen, escola, linha 188). O verbo usado por Carmen está no tempo presente “consegue superar”, quer dizer, a dificuldade não cessou com o ingresso na universidade, e isso nos remete a uma singularidade que se relaciona diretamente com as carências educacionais no país: as condições de acompanhamento do fluxo escolar na UnB. Este ponto foi tocado por Carlos, quando reconheceu a qualidade da educação básica caboverdiana e a associou ao bom desempenho de seus conterrâneos nas universidades estrangeiras.

Um fator positivo é a caracterização do povo africano, presente em quase todos os grupos. Somente as estudantes de São Tomé não explicitaram essa percepção, mas nos outros grupos os estudantes se manifestaram salientando a simpatia e, principalmente, a solidariedade de seu povo. Carlos chama de alegre, solidário e apegado à família (passagem país) o povo caboverdiano. Maria impressiona-se com o desperdício de comida em Brasília, pois em seu país, quando há sobra, as pessoas doam para quem não tem, ou ainda menciona que alguém pode te ajudar sem pedir nada em troca (passagem escola) e Lucas resume o espírito do povo “há uma solidariedade imensa entre a gente” (passagem escola, linha 129). A solidariedade guineense foi expressa, sobretudo, na convivência religiosa entre católicos e muçulmanos, na região do leste do país em que Paula vive com a família. No caso dos angolanos, a identidade nacional africana foi exibida pelo acolhimento do povo e constituiu o eixo principal de discussão em dois blocos do grupo de discussão, inicial e país, tecido principalmente pelo viés da comparação com os brasileiros.

A família, uma questão central para a maioria dos grupos, com exceção de Guiné, que não se deteve muito no tema, mostra-se como uma base de apoio, incentiva e propicia condições para realizar sonhos. Associada à condição econômica do país, a condição de custear os estudos no exterior pode variar, porém, mesmo que o salário integral dos pais não valha “nada” em Brasília (Lúcia, São Tomé, família), o apoio é incondicional. “É um sonho deles @que a gente vai concretizar@ e que é

um sonho nosso também” (família, linha 42), diz Lúcia. E Henrique ratifica: “é que nem o sonho de qualquer pai pra nossa geração é ter um filho formado assim” (Cabo Verde, família, linha 139). Eles estão realizando um projeto⁸⁷ em comum, o curso superior. Em função deste projeto, os pais apóiam a migração temporária dos filhos, segundo Lúcia, eles não “nos travam” (idem, linha 45), pois querem que sejamos “alguém na vida” (linha 53). A expectativa dos pais supera inclusive possíveis barreiras culturais, como é o caso de Paula, guineense, muçulmana, cujo padrasto resistiu a sua escolha de vir para o Brasil, em um primeiro momento, mas em seguida aceitou a idéia e a incentivou. Outra função que a família assume, em prol da realização desta meta, é o cuidado com os netos, caso de Tatiana e Flávia de Cabo Verde.

Há uma tendência de que o olhar sobre o país de origem ganhe mais maturidade ao longo da temporada de estudos no exterior, que poderíamos caracterizar como uma espécie de “viagem para dentro” para utilizarmos um termo de Edward Said (1995) e Carlos está ciente disso. dizendo “que já por ser um universitário, não sei se com o espírito já mais, não podia ser feito muito mais, com aquele olhar mais crítico” (Cabo Verde, país, linha 73), demonstrando que a condição de universitário, que representa um país, permeada pelas experiências vividas como o veterano do grupo no Brasil e outras vivências dentro e fora do ambiente acadêmico, modificam a descrição e análise de seu país. Refletir sobre o país de origem é também um exercício de reflexão sobre si mesmos, é resgatar a vida de cada um, a identidade e cultura de origem, o conhecimento adquirido e projetar-se individual e coletivamente. As identidades nacionais têm a função de conectar os indivíduos em torno do ideal da nação e vimos que o passado e futuro desses jovens se entrelaçam em uma relação de interdependência e responsabilidade.

⁸⁷ Sobre o conceito de projeto, SCHUTZ (1953) afirma que “All projecting consists in anticipation of future conduct by way of phantasying, yet it is not the ongoing process of action but the phantasied act as having been accomplished which is the starting point of all projecting” (p. 15). Cf. SCHUTZ, Alfred. *Common-Sense and Scientific Interpretation of Human Action*. In: *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 14, No. 1 (Sep., 1953), pp. 1-38.

6 EXPERIÊNCIAS NA UnB, EM BRASÍLIA E NO BRASIL

6.1 GUINÉ-BISSAU: “O negócio é se virar e bola pra frente.” (Lucas)

6.1.1 A escolha por Brasília, o cotidiano na UnB e na cidade

Quando perguntados sobre os motivos que os levaram a escolher o Brasil e Brasília, é nítida a influência dos familiares ou adultos próximos. Dos cinco estudantes guineenses do grupo, três tinham referências sobre a cidade, advindas de experiências de intercâmbio realizadas no passado, pelo pai, professor, madrinha. É o caso de Lucas, que se reporta ao conselho de seu pai (passagem: inicial):

- 1 **Y1:** Bom, então eu vou começar pela primeira questão do nosso roteiro,
- 2 uma pergunta inicial que é sobre como vocês decidiram vir para o Brasil e
- 3 para a UnB, como foi essa, essa decisão de vir pra cá, e aí vocês podem
- 4 comentar se estão satisfeitos com o curso, como é que foi essa recepção
- 5 essa chegada aqui na universidade, fazer um, (2) um retrospecto né? de
- 6 quando vocês chega-, antes de vir e quando vocês chegaram? (4) Fiquem
- 7 a vontade, quem quer comentar?
- 8 ?:()
- 9 **Paula:** Podem começar.
- 10 **Lucas:** Então ta (1) é:: o meu caso começou assim, é inicialmente eu já
- 11 tinha um ligeiro conhecimento do Brasil pelas informações que via
- 12 passando na TV e tal, no Centro Cultural Brasileiro lá no Guiné-Bissau,
- 13 também meu pai estudou aqui na UnB então ele acabou me incentivando
- 14 muito a vir pra cá Brasília UnB específico né? Embora eu queria ir pro
- 15 @Rio de Janeiro@

Lucas, em resposta à pergunta inicial, se reporta às fontes de informações que ele tinha sobre o Brasil na Guiné-Bissau, que eram os programas brasileiros transmitidos pela televisão e o Centro Cultural Brasileiro⁸⁸. Ademais, no caso de Lucas, que já era estudante universitário em instituição privada na Guiné, a escolha por Brasília e pela UnB teve influência decisiva do seu pai, que havia estudado nessa mesma instituição.

⁸⁸ Os Centros Culturais Brasileiros são instituições diretamente subordinadas ao Chefe da Missão Diplomática ou repartição consular do Brasil em cada país, constituindo o principal instrumento de execução da nossa política cultural no exterior. Fonte: <<http://dc.itamaraty.gov.br/lingua-e-literatura/centros-culturais-do-brasil>>. Acesso em 22/07/13.

No caso de Paula, a sugestão veio por parte da diretora do colégio onde estudava (passagem: inicial):

31 Paula: aí eu vim pra Brasília, porque eu estudei em um colégio brasileiro
 32 no meu país, por iniciativa de- a diretora do colégio, aí (1) me escolheu
 33 como uma aluna assim mais destacado do colégio, aí os alunos mais
 34 destacados foram escolhidos e mandaram os nomes para o (2) embaixada
 35 Brasil e isso começou, aí @porque eu nunca pensava estudar no Brasil@.
 36 Y1: não pensava?
 37 Paula: não, porque, (), mas nunca tive a iniciativa de estudar no Brasil,
 38 aí ela me motivou muito, o fato de você é muito ótima, eu sei que você vai
 39 adorar, @você vai gostar@, sempre dizia diretora eu não gosto do Brasil
 40 não, Paula vai você vai aprender muitas coisas @2@. (risos), aí ela mais
 41 queria que a gente fosse pra Salvador, ela mais queria que a gente fosse
 42 pra Salvador, porque ela é de lá, ela é baiana, aí ela falou pra gente
 43 escolher Salvador na primeira opção e Brasília o segundo porque Brasília
 44 é mais caro assim, aí a gente conseguiu Brasília, mas agora eu to
 45 adorando @3@.

Nascida em Salvador (linha 421), ela incentivou Paula, que era uma das melhores alunas da escola, e a convenceu, inicialmente a contragosto, que estudar no Brasil seria bom para ela, pois iria “aprender muitas coisas” (idem, linha 40). O alto custo de vida de Brasília foi ponderado como uma desvantagem. As diferenças entre o seu país e o Brasil são muitas, mas Paula está se adaptando às roupas, à comida. E ao voltar, responde que vai, sim, continuar com a sua cultura. Em decorrência de sua religião, a vinda para o Brasil precisou ser negociada com a família. Seu padrasto preferia que ela estudasse em outro país, onde morava o seu tio, adepto da mesma religião (passagem: religião):

162 Y1: Você não teve nenhum problema assim quando você quis vir pro
 163 Brasil, outra cultura?
 164 Paula: Não.
 165 Y1: Não né?
 166 Paula: Não.
 167 Marcos: O padrasto dela () vir pra Brasília @4@.
 168 Paula: Não, na verdade também sempre o meu padrasto nunca, ele queria
 169 Marcos: Que estudasse...
 170 Paula: É que estudasse no Brasil, ele mais queria que eu fosse pra outro
 171 lugar, porque lá tem meu tio lá também que é muçulmano @ele@, ele
 172 sempre diz: - Paula eu sei que você quando sair aqui da casa você vai
 173 esquecer tudo; mesmo que ta @acontecendo@;- você não vai continuar a
 174 praticar, porque lá obrigatoriamente todo mundo que ta na casa se chega
 175 à hora você deve rezar, cada hora você deve rezar; aí desde que eu
 176 cheguei pelo mesmo @tempo eu pratico@, mas agora @1@, mas é só
 177 aqui, lá é muito difícil assim, por causa também da UnB, porque hora da
 178 reza muçulmana é sete horas da manhã, duas horas da tarde, cinco horas
 179 da tarde e oito horas da noite, aí isso sempre acontece no momento das
 180 aulas, não tenho tempo assim de sair e se estou na casa do estudante
 181 assim aí eu desacostumei.

A entrevistadora pergunta a Paula se não houve resistência por parte da família, em aceitar que ela viesse para o Brasil. Inicialmente sua resposta foi somente “não”. A entrevistadora ainda insiste “não né?” e a estudante confirma que “não” (linhas 162-166). Marcos, no entanto, revela, em tom de brincadeira, que o padrasto de Paula não aprovava a sua vinda para o Brasil. Em seguida ela, confessa que “na verdade” (linha 168) houve resistência do seu padrasto, pois ele previa que ela iria abandonar os hábitos da religião: “Paula, eu sei que você quando sair de casa você vai esquecer tudo” (linha 172). E, de fato, ela se justifica dizendo que no início ela conseguia manter seus costumes religiosos, contudo, no período de aulas fica difícil praticar as rezas nos momentos certos (às 7h, 14h, 17h e às 20h) e assim ela se desacostumou. No processo de adaptação a outra realidade cultural, Paula alterou seus hábitos, mas sem abandonar sua crença religiosa.

João, que também já era universitário, teve influência da madrinha, que havia estudado em Brasília.

Os relatos dos estudantes em geral evidenciam o aspecto da importância da família e amigos no momento da decisão sobre estudar fora do país e sobre onde estudar. A decisão não é simples e envolve consultas ao longo do processo. Tais estratégias familiares contribuem para a reflexão sobre o importante papel da família e adultos próximos nas instâncias decisórias dos jovens. Vê-se que há a experiência acumulada por parte de adultos próximos e familiares é decisiva no momento da escolha.

No processo de seleção, é comum o fato dos estudantes não conseguirem vagas nas cidades indicadas no formulário de inscrição do PEC-G. Isso aconteceu com todos eles, com exceção de Marcos que conseguiu exatamente o que pretendia: estudar em Brasília e esse era o seu objetivo desde 2007. A seleção se concretizou em 2008, e diz ter escolhido Brasília por causa da tranquilidade do local. Ele não deixa claro se houve sugestões de conhecidos ou familiares nessa escolha.

Para receber os estudantes estrangeiros no início de cada semestre, a Assessoria de Assuntos Internacionais da UnB prepara um

dia de boas-vindas. Lucas foi o único participante que comentou sobre essa iniciativa institucional, mas nenhum deles afirmou explicitamente ter participado desse momento. O projeto de boas-vindas, segundo Lucas, ajuda a dar uma “clareadazinha” (passagem inicial, linha 94), uma noção mesmo que superficial, sobre Brasília e a UnB. Contudo, a recepção dos novos estudantes guineenses em Brasília é mesmo feita pelos colegas conterrâneos que chegam antes e acolhem os novos. Vale lembrar que, deste grupo, Lucas foi o primeiro a chegar ao Brasil e assume um papel de “irmão mais velho” que aconselha os menos experientes, sendo que, neste caso, a experiência está associada à melhor maneira de viver e estudar no Brasil, enfrentando as questões do cotidiano e da convivência com os colegas de curso.

Ao abordarem o dia-a-dia na universidade, um ponto polêmico no grupo foi a interação com os colegas de sala de aula e a problemática dos trabalhos em grupo (passagem: *outsiders*):

- 71 **Y1**⁸⁹: Bom, passando pra outro tema aqui, não tão, de repente faz parte de
 72 algumas das dificuldades que vocês encontraram ou não. Eu queria saber
 73 se vocês já passaram por alguma situação de preconceito aqui desde que
 74 vocês chegaram e se vocês quiserem falar sobre essas políticas
 75 afirmativas como as cotas né? Se vocês quiserem dar a opinião de vocês
 76 sobre isso também, se vocês já passaram por alguma situação que vocês
 77 se sentiram prejudicados, esse tipo de coisa.
 78 **Marcos**: ─ É, outra coisa também do trabalho, ─ É, outra coisa também do trabalho,
 79 eles é que escolhem a gente, eu fazia matéria tipo, nós éramos assim, eu
 80 acho que a gente vem aqui pra fazer troca de cultura né? É, é (1) acho que
 81 brasileiros, muitas pessoas, muitos brasileiros ta perdendo muitas coisas
 82 que eles podiam aprender com a gente mesmo.
 83 **Lucas**: ─ Deixa de aprender.
 84 **Marcos**: É igual você olha coisa que tá indo embora assim, você fala: - ah
 85 eu poderia aprender, mas ele já foi né? (1)
 86 **João**: @1@
 87 **Y1**: Aham
 88 **Marcos**: Igual à gente ta aprendendo, porque a gente ta andando, mas
 89 ele não ta aprendendo com a gente; quando chega o trabalho de grupo ele
 90 fala assim: - ah, faz o grupo e deixa a gente você fica sozinho né? Às
 91 vezes acontece, você fica

Nas ocasiões de trabalhos em grupo em sala de aula, Marcos afirma que eles são sempre escolhidos, e nunca chegam a escolher os parceiros do grupo. E lamenta que não haja maior interação entre eles e

⁸⁹ Esta pergunta de referência foi feita ao grupo em uma passagem anterior e a passagem *outsiders*, do qual o trecho foi extraído é um desdobramento desta pergunta.

os brasileiros, pois estes estariam perdendo oportunidade de conhecer outra cultura (“fazer troca de cultura”, linha 74). Eles estão imersos nessas fronteiras culturais, pois vivem o cotidiano brasileiro, mas os brasileiros passam alheios à oportunidade. O trabalho em grupo é uma boa chance para o diálogo, mas como diz Marcos, os brasileiros formam os grupos e os deixam sozinhos. Em seguida, Paula e João exemplificam com alguns relatos (passagem: *outsiders*):

- 90 **Paula:** Como eu, no semestre passado eu fiz amizade somente com
 91 meninas que nunca é de Brasília, todas são meninas que saíram de
 92 Goiânia, Minas, Rio, somente porque eles não conhecem ninguém, aí
 93 fizemos um @grupinho@.
- 94 **Lucas:** ⊔ O que é uma exclusão entendeu?
- 95 **João:** Se você não vier pra aula hoje e tem trabalho bota seu nome se
 96 você não tá, aí essa coisa, mas às vezes tem preconceito mesmo, não
 97 vou colocar o nome daquele cara, eu vivi isso,
- 98 **Marcos:** ⊔ Eu também
- 99 **João:** Aí eu escrevi uma carta e botei lá no departamento, () só isso? É
 100 melhor desistir eu vou escrever pro meu país, aí coordenadora me
 101 chamou e falou não, faça isso não.
- 102 **Lucas:** ⊔ Tem uma matéria estratégica.
- 103 **João:** ⊔ Ela sabe por
 104 que eu sou o único negro da turma, do departamento, não, africano,
- 105 **Y1:** Uhum
- 106 **João:** Eram dois negros () e a menina chegou a mim e eu falei o que
 107 foi: - foi você que fez essa carta? Porque eu costumava ir na
 108 coordenadora falava com Lucas, qualquer coisa falava com Lucas, eu ia
 109 na coordenadora falar qualquer coisa, aí ela me chamou na sala dela e
 110 falou: - você que fez isso? Eu falei: - sim; e perguntou por que eu
 111 expliquei tudinho, aí ela foi chamar a diretora do departamento e falar isso,
 112 isso, isso; desde essa época nada mais aconteceu comigo; os caras, eu
 113 falei com o menino - pô são filhinhos de papai, mas tem um monte de
 114 filhinhos de papai mesmo rico ou pobre, mas é filhinho de papai, aí.
- 115 **Marcos:** É verdade
- 116 **Maria:** ⊔ @Tem papai né?@
 117 @2@
- 118 **João:** Sim, @1@ aí eles ficaram (), aí separamos né? Aí um dia um
 119 deles me chamou e falou não fica assim não, aqui é assim, eu falei uai já
 120 acostumei cara pode deixar se é pra jogar, vou lá jogar, mas treino essas
 121 coisas de agrupar não importa, claro, tem meu estágio, tem livro pra ler aí
 122 eu falei, vai passando.

A estudante Paula relata sua experiência do primeiro semestre de curso, quando participava de um “grupinho” formado somente por alunas oriundas de outros Estados e explica “somente porque eles não conheciam ninguém” (linha 92). No caso de João, ele diz ter passado por uma situação em que não aceitaram de maneira explícita a sua inclusão no grupo (linhas 95-97) o que ele denominou de “preconceito mesmo”

(linha 96), em contraposição à experiência citada por Paula, caracterizada por Lucas como um processo de “exclusão” (linha 94). João sentiu-se prejudicado e sua reação foi a de escrever uma carta à coordenadora do curso explicando o fato, ao mesmo tempo em que cogitava desistir e voltar para o seu país. Depois de relatado o caso para a coordenadora do curso, conta João que não houve mais acontecimentos dessa natureza. Ele usa a expressão “filhinhos de papai” para denominar aqueles que causam esse tipo de hostilidade e usualmente esta expressão remete à idéia de jovens de classe alta, que não precisam se esforçar para conseguir o que querem, pois a família tudo provê. Em seguida, João conta como passou a lidar com os colegas brasileiros: convive, joga bola com eles e se distrai com os livros e trabalhos, numa demonstração de que o impacto desse tipo de comportamento já está minimizado (“já me acostumei cara”, linha 119). Este relato de João é entrecortado por Marcos (linha 98), dizendo que ele próprio também havia sido vítima de preconceito, demonstrando concordar com a argumentação de João sobre o caso.

É possível percebermos entre os alunos brasileiros, tanto no relato de Paula quanto no do João, uma postura de estabelecidos frente aos *outsiders*⁹⁰, que seriam aqueles externos ao círculo de domínio, como os de fora de Brasília, sejam de Minas Gerais, Rio de Janeiro, ou estrangeiros. Para os estabelecidos, em sua maioria pessoas brancas e de classe média alta, seu *status quo* pode ser ameaçado por aqueles que estão fora desse núcleo de poder. Desta forma, evitar a aproximação é o comportamento mais apropriado para manter os *outsiders* nos seus devidos lugares.

Para Lucas, o motivo para que as pessoas adotem esse tipo de comportamento segregador parece ser o preconceito racial (passagem: *outsiders*):

- 216 **Lucas:** Talvez tenha a ver com, com::: raça, cor, ser negro, as
217 conseqüências de ser, é sério,
218 **Maria:** ⊔ Eu acho
219 **Lucas:** Ser negro fora da África não é fácil.
220 **Marcos:** ⊔ Não é fácil, é verdade.

⁹⁰ O conceito de *outsiders* foi desenvolvido por Elias (2000).

Podemos ressaltar no relato de João, Marcos e Lucas, e na concordância de Maria, a desconfiança sobre o motivo dos conflitos, que seria o comportamento discriminatório em virtude da cor, situação pela qual eles não haviam passado até então no seu país de origem. A experiência de Paula é diferenciada, apesar de também ter passado pela experiência de formação de grupos, ela conta que em sua turma, por ser a única africana “todo mundo me adora” (passagem *outsiders*, linha 50). A afirmação “ser negro fora da África não é fácil” (linha 219) sintetiza a concepção dos alunos guineenses sobre os desafios apresentados. Lucas reflete sobre o assunto (passagem: *outsiders*):

299 **Lucas:** Essa intolerância racial, religiosa etc., é quando você fica muito
 300 num lugar só onde nasceu, cresceu e viveu, ou seja, sua zona de
 301 conforto, porque quando você sai fora da sua zona de conforto você
 302 depara
 303 **João:** L Você conhece as coisas assim

A definição que Lucas faz da zona de conforto aproxima-se da noção dos estabelecidos e complementa sua explicação sobre a razão dos conflitos: o comportamento manifesta-se principalmente em pessoas que nunca saíram da casa dos pais ou mudaram de cidade, muito menos de país.

No contexto de fora da universidade, há situações similares, como no relato a seguir (passagem: *outsiders*):

172 **Lucas:** Você acaba relaxando porque pô é tanta coisa que não dá pra
 173 segurar tudo, senão você vai se enlouquecer. Chega no mercado (1) tem
 174 um monte de segurança te monitorando, a cada passo que você dá
 175 **João:** L Nem
 176 supermercado, nem no mercado X.
 177 **Marcos:** L É no mercado Y se você chega pra pegar
 178 coisa ().
 179 **Lucas:** L Mercado X, mercado Y, qualquer mercado.
 180 **Marcos:** L Ficam olhando você
 181 **Maria:** Nossa eu nem reparo nisso.
 182 **Marcos:** É verdade, e verdade quando você chega ().
 183 **Maria:** Não é que nem reparo, eu nem ligo, nossa.
 184 ((trecho inaudível))
 185 **Lucas:** Eu também finjo que nem ligo.
 186 **Marcos:** Muitas vezes aí no mercado Y, esse aqui Felipe, Jonas, brigou
 187 com eles cara.
 188 **Marcos:** Felipe briga, eu tava lá, xingou o cara.
 189 **João:** Se você pegar carrinho o cara ta atrás, você vai aqui é, você pro
 190 outro lado é.

- 191 **Lucas:** └ É chato qualquer pessoa sentindo meio que (), sendo
 192 observado entendeu?
 193 **Y1:** Aham
 194 **João:** O cara falou o que você quer afinal, ajudar a gente arrumar o
 195 negócio?
 196 ((trecho inaudível))
 197 **Paula:** Mas eu acho que assim o que mais tem aqui no Plano assim,
 198 porque no Bairro X eu não sei, nós não temos mui- em Bairro X a gente
 199 formou muita amizade quando a gente chega ao supermercado já temos
 200 muitos amigos no @mercado X@. Se a Ana chegar, Ana cadê a Paula,
 201 seu eu chegar ().
 202 **Maria:** └ Até no Banco X.
 203 **Paula:** Até no Banco X, a gente já, porque agora estamos morando com
 204 uma menina do nosso país, ela ontem foi no banco, (2) o homem viu
 205 somente, menina você é da Guiné? Ela respondeu: sim, - cadê Paula e a
 206 @Maria@.
 207 @2@
 208 **Lucas:** Acho que isso prova mais uma vez que isso não é geral, não é
 209 regra geral né? Tipo é.
 210 **Maria:** └ Até os motoristas do ônibus.
 211 **Lucas:** Existem casos específicos ou lugares específicos, ou pessoas.
 212 **João:** └ Acontece.
 213 **Maria:** É acontece.

Uma questão bem clara que pode ser percebida no trecho acima é o contraste centro/periferia⁹¹. A situação descrita, enfrentada pelos homens, João, Lucas, Marcos e outros colegas citados, de serem “observados” nos mercados, parece ser algo comum na região central de Brasília, no Plano Piloto, onde se localiza a UnB. Por outro lado, experiências assim parecem ser menos acentuadas na cidade-satélite em que moram as mulheres, Paula, Maria e outras colegas, pois afirmam que “a gente formou muita amizade” (linha 199), nos mercados, bancos e com os motoristas de ônibus.

As estratégias de reação também diferem. Enquanto Maria afirma observar, mas não se importar com olhares e desconfianças (“não é que nem reparo, eu nem ligo”, linha 183), Lucas confessa “Eu também finjo que nem ligo” (linha 185). Já Felipe e Jonas chegaram a brigar com os funcionários do mercado em situações como essa. Nesse sentido, compreendemos que há indícios de diferentes sociabilidades no DF.

⁹¹ Tavares (2009) analisou essa questão em sua tese, especificamente a segregação sócio-espacial entre Brasília e a cidade-satélite de Ceilândia.

6.1.2 Situação financeira: sobrevivendo como bolsista.

O tema relacionado ao dia-a-dia da vida como estudantes universitários fora do país gerou muito debate entre os estudantes guineenses. Na passagem do grupo de discussão sobre educação superior, quando comentavam sobre o custo de estudar fora do país, a entrevistadora perguntou se algum deles recebia bolsa. Eles responderam que nenhum deles tinha bolsa do governo da Guiné-Bissau, e sim do governo brasileiro, no âmbito do programa Promisaes. Em seguida, a entrevistadora questionou se havia impedimento para o exercício de atividade remunerada e eles confirmaram que sim, não podiam trabalhar. Essa restrição aos estudantes foi motivo de desabafo, visto que o valor da bolsa recebida, valor de R\$ 510,00, em 2010, foi declarada como insuficiente para custear as despesas mensais em Brasília (passagem: migração):

- 1 **Y1:** então nenhum de vocês tem bolsa?
 2 **Lucas:** do governo você diz? Primeiro o governo nem tem embaixada aqui
 3 no Brasil, tem só tem o consulado lá em São Paulo, bolsa, ninguém tem
 4 bolsa do governo.
 5 **Y1:** vocês vieram por conta então?
 6 **Lucas:** por conta e
 7 **João:** L o convênio é que facilita, convênio de Guiné Bissau
 8 e do Brasil.
 9 **Y1:** mas então vocês recebem, é, algum tipo de auxílio aqui o Brasil?
 10 **Lucas:** é.
 11 **Y1:** ah, então vocês recebem uma bolsa aqui do Brasil? (confuso).
 12 **Lucas:** () é que ajuda já com alguma coisinha né? Dos três.
 13 **Y1:** e também vocês não têm aquela restrição que não podem exercer
 14 atividade remunerada?
 15 **Lucas:** temos.
 16 **Marcos:** temos.
 17 **Y1:** tem né?
 18 **Lucas:** não pode trabalhar.
 19 **Maria:** L não pode trabalhar
 20 **Lucas:** engraçado se tiver estagiando você não pode ganhar estágio
 21 porque ta ganhando essa bolsa e o maior.
 22 **Marcos:** L que nem, eu to estagiando aqui, aí
 23 souberam que eu to estagiando cortaram ou ficava com a bolsa ou ficava
 24 com o estágio.
 25 **Lucas:** o problema é esse, pra gente que mora fora eu não to a gente não
 26 ta culpando o Brasil, só que acredito que a coisa poderia ser melhorada
 27 né? Pra não dificultar mais a integração e a vivência.
 28 **Marcos:** você está com vontade estudar.
 29 **Lucas:** é boa a iniciativa do governo nesse projeto brasileiro né? A bolsa é
 30 um salário mínimo; pra gente que mora fora da Casa do Estudante é um
 31 custo tremendo, você ganha quinhentos e pouco tem que pagar o aluguel

- 32 500,00 reais de aluguel sobra o que? Dez reis.
 33 **Maria:** L tomar água, comer vento.
 34 **Lucas:** L 10,00 reais, nem pagou a
 35 luz, ne? Nem alimentou, livro, lazer etc., entendeu? Você teria que
 36 compensar a diferença com alguma atividade remunerativa, tipo você
 37 acaba, se tiver que trabalhar vai ser um contrato verbal, ou seja, informal.

Lucas é muito cuidadoso ao fazer críticas ao PEC-G e sempre pondera os dois lados da questão, o lado do governo e o lado do estudante. Em vários momentos da entrevista ele tece comentários positivos a respeito do programa, neste trecho, precisamente ele comenta que a “iniciativa é boa” (linha 29), mas em seguida pondera que para os alunos que não têm alojamento gratuito na Casa do Estudante⁹² o custo com moradia em Brasília é extremamente alto. Se a bolsa é de R\$ 510,00 e o aluguel é R\$ 500,00, sobram R\$ 10,00 para “tomar água, comer vento” (linha 33), de acordo com Maria. Lucas lembra que, como o saldo dessa conta não permite que eles se alimentem, comprem livros, tenham atividades de lazer, a alternativa seria exercer alguma atividade remunerada para complementar a renda. Dado que não podem prestar serviços formalmente mediante contrato ou algum instrumento reconhecido, a opção de trabalhar na total informalidade poderia ser cogitada. Vê-se que há um problema de subsistência relatado pelos estudantes e essa questão conduziu à reflexão sobre a concepção do próprio PEC-G (passagem: migração):

- 68 **Marcos:** Não, mas o negócio também tava escrito lá não pode trabalhar.
 69 **Lucas:** L Não pode
 70 trabalhar.
 71 Confuso
 72 **Lucas:** Porque esse acordo eu acredito, esse acordo PEC-G tá um pouco
 73 defasado pra os dias atuais né? É um acordo que veio desde, se não me
 74 engano, desde a década de 80, ou antes.
 75 **Maria:** Antes.
 76 **Lucas:** Antes; nessa época a realidade era outra, nessa época os
 77 estudantes tinham bolsa do governo; por exemplo, meu pai na época que
 78 ele estudou aqui, década de 80, aqui na UnB ele tinha um a bolsa do
 79 Banco Central etc., da Guiné, tinha alguma bolsa lá, mas eu não,
 80 entendeu? Então os tempos passaram, a necessidade hoje é outra,
 81 acredito que o acordo poderia ser atualizado pelo menos relativamente
 82 nesse ponto e outros né? Porque assim invés de alguém pedir ou
 83 depender de algum auxílio do governo, que não acho ruim nenhum
 84 dinheiro assim a gente, realmente o país da gente é carente, mas a gente
 85 é um dos 20 mais pobres da África, a gente tem dificuldade financeira, a

⁹² Alojamento universitário da UnB.

- 86 gente poderia adicionar esse auxílio mais o estágio que não seriam
 87 benefícios, mas sim o que você tá pagando pelo trabalho e é justo você
 88 ganhar pelo que trabalhar.
 89 **Y1:** Sim.

Marcos comenta que “tava escrito lá” (linha 68), referindo-se ao termo de compromisso que os estudantes-convênio PEC-G devem assinar e nos quais indicam a vedação⁹³. Ao mesmo tempo em que são influenciados pelos familiares na decisão de estudarem na UnB, constatam que são realidades diferentes. Se na década de 1980 o governo guineense conseguia oferecer um suporte financeiro aos estudantes, o que ocorreu com o pai de Lucas, atualmente os estudantes guineenses não podem contar com o auxílio financeiro de seu país, e muitas vezes nem de seus familiares. Pelo fato da Guiné Bissau ser um país carente, talvez mais do que outros do PALOP, como tentam mostrar os estudantes (“realmente o país da gente é carente, mas a gente é um dos 20 mais pobres da África”, linhas 81-82), o aporte brasileiro poderia ser revisto. E nesse sentido, Lucas continua na defesa de que eles possam receber o pagamento pelo estágio, para complementar a renda proveniente da bolsa⁹⁴, lembrando que Guiné-Bissau é um país carente e eles “têm dificuldade financeira” (linha 82) e que “é justo você ganhar pelo que trabalhar” (linha 84).

O protocolo de criação do PEC-G é datado de 1965 e já é possível perceber sinais da necessidade de revisão dos termos, segundo os relatos dos estudantes (passagem: migração):

- 100 **Lucas:** E a questão é muito singular; Cabo Verde, por exemplo, algumas
 101 pessoas têm bolsas do governo cabo-verdiano, outros não, tão no
 102 Promisaes, Angola nem diremos porque eles têm bolsa, tem condições.
 103 **Maria:** L Angola nem sabe que existe Promisaes.
 104 Confuso.

⁹³ Cláusula 21 - É expressamente vedado ao estudante-convênio o exercício de atividades remuneradas no Brasil. “Parágrafo único - Em caso de estágio curricular ou de participação em trabalho de iniciação científica e de monitoria, o estudante-convênio poderá receber bolsa-auxílio, desde que não estabeleça vínculo empregatício e nem caracterize pagamento de salário pelos serviços prestados”.

⁹⁴ Portaria nº 745, de 05/06/2012, que regulamenta o Promisaes: Art. 10. Caso o estudante selecionado venha a exercer qualquer atividade remunerada financeiramente, mesmo que sem fins lucrativos e/ou voltadas a fins curriculares e iniciação científica, será desligado do Projeto a partir da data de admissão à atividade aqui descrita.

- 105 **Marcos:** Não sabe, angolano () PEC-G nem vai lá pra só alguns que
 106 andam com a gente que fica sabendo vai lá também né?
 107 **Lucas:** Moçambique vem muito pouco pra PEC-G e geralmente eles vêm
 108 com bolsa também ou tem não precisa.
 109 **João:** Aí você fica vago pra
 110 **Lucas:** L Guiné-Bissau que tem essa carência, mas.
 111 **João:** ()
 112 **Maria:** É e todos e todos ficam sentados esperando quando a gente vai lá
 113 reclamar do Promisaes.
 114 **João:** °Aí o cara percebe que nem esse negócio aí.°
 115 **Lucas:** L Existe muita pouca vontade
 116 em termos de melhorar as coisas francamente, não tem problemas que
 117 isso chegue aonde chegar, não to pedindo que chegue, mas se chegar, o
 118 que falei, falei. () cara, por exemplo essa bolsa, imagina, era pra
 119 gente receber janeiro, fevereiro, a gente está em abril né?
 120 **Marcos:** Março, três meses.
 121 **Lucas:** A gente, semana passada a gente começou a receber janeiro (2)
 122 entendeu? Ou seja, você está vivendo janeiro, fevereiro, março, abril em
 123 atraso, a gente acabou de receber **janeiro**; fevereiro, março e abril ainda
 124 a receber e sem a data prevista e a gente nem tem uma data fixa pra
 receber esse benefício.

Lucas detalha a singularidade de seu país, comparativamente aos outros países dos PALOP, segundo ele, os estudantes guineenses são os mais carentes, os que mais necessitam da bolsa. Isso pode explicar a afirmação de Maria de que “todos ficam sentados esperando quando a gente vai reclamar” (linha 112). Como os guineenses são os que contam exclusivamente com a bolsa brasileira, eles tomam a frente quando precisam reclamar seus direitos junto às instâncias competentes, principalmente no que diz respeito ao atraso no pagamento das bolsas. Lucas complementa em tom indignado que em três meses não houve nenhuma bolsa depositada. No mês de abril de 2009, quando foi realizada a entrevista, eles acusavam o depósito da bolsa referente ao mês de janeiro. E prossegue afirmando que “existe muito pouca vontade em termos de melhorar as coisas, francamente” (linha 116) e aproveita o momento da discussão para desabafar o descontentamento. O assunto ainda se estende por mais alguns minutos com os estudantes discutindo sobre a responsabilidade pelo pagamento das bolsas, tentando descobrir se a culpa pelo atraso era do MEC ou da UnB. Em seguida, eles comentam sobre os reflexos da preocupação com os problemas financeiros (passagem: migração):

174 **Lucas:** Isso tudo impacta na absolvição (2) né? Porque imagina você com
175 preocupação pô com aluguel atrasado, to com suprimentos quase
176 esgotando ou esgotados

Estudar e garantir boas notas, condição para manter o recebimento da bolsa brasileira, enfrentando as dificuldades financeiras, apresenta-se como um desafio para esses jovens. A vida desses estudantes não se resume às obrigações universitárias, mas inclui a administração dos recursos para o pagamento de moradia, alimentação, livros e materiais para as aulas e lazer, enfim, a manutenção das necessidades essenciais. João afirma que “as dificuldades que a gente passa aqui, isso tudo pode interferir no seu estudo” (passagem migração, linha 200).

A realidade de alguns alunos guineenses é que eles já têm uma desvantagem inicial: como eles não migram para o Brasil com bolsa do país de origem, passam a contar exclusivamente com a bolsa Promisaes. É fato que uma condição obrigatória para aderir ao Programa é que um adulto seja o responsável financeiro deste estudante, comprometendo-se a depositar mensalmente a quantia de US\$ 400,00. Esse valor corresponde a R\$ 920,00⁹⁵, suficiente para manterem-se em Brasília, mas ainda com algumas restrições. As famílias, em sua maioria, não têm condições de custear esse depósito mensal. A ajuda se restringe aos momentos críticos reportados pelos jovens, quando não há mais como nem a quem recorrerem. Essa é uma forma de poupar a família de uma despesa mensal extra. Uma alternativa para diminuir os gastos é dividirem um apartamento com os colegas. Maria, Paula e outros encontraram uma solução para economizarem mais ainda, que foi dividir um a apartamento em um bairro distante 35km do campus da universidade, como vimos anteriormente. Enfrentam um verdadeiro desafio para cobrirem seus gastos rotineiros, ainda enfrentam atrasos nas bolsas, chegando a uma espera de três meses. Nessa situação a família é acionada e, quando podem, ajudam.

É de se esperar que a situação de migrante para estudo, sem permissão para trabalho, no caso dos guineenses seja sacrificante. São anos dedicados aos estudos e às dificuldades financeiras. Por vezes,

⁹⁵ Taxa de conversão de R\$ 2,30, em 21/11/2013.

como relatado, as últimas adquirem tamanha proporção que prejudicam o desempenho escolar e tornam-se motivo para cogitarem desistir do sonho de graduar-se. Nesses momentos os laços de amizade são fundamentais para prover a coragem de continuar. O cenário não propicia muito tempo, dinheiro ou disposição para usufruírem das opções culturais de Brasília e do Brasil, já que os esforços devem voltar-se à manutenção do dia-a-dia com a moradia e universidade.

Destaca-se aqui a importância dos conselhos de Lucas aos colegas, com teor misto de realismo e encorajamento: “isso aqui não é maravilha, mas é o que é, o negócio é se virar e bola pra frente” (passagem migração, linha 290).

6.1.3 *Projetos de futuro*

Após concluírem o curso atual, todos eles expressaram o desejo de retornarem à Guiné-Bissau e posteriormente voltarem para o Brasil, mas não necessariamente para Brasília, para cursarem pós-graduação. Lucas se expressa a respeito (passagem: futuro):

76 **Y1:** Vocês sentem que existe, por exemplo, uma expectativa do país em
77 relação a vocês, a volta de vocês, conhecimento?⁹⁶
78 **Lucas:** Olha realmente se a gente pelo menos continuar com esse
79 governo que ta no poder agora, no meu ponto de vista né? Pra pelo
80 menos mais um mandato além desse, as coisas vão melhorar bastante, já
81 tem, ta em curso um projeto de reforma geral né? desde o ensino, função
82 pública etc., isso ta melhorando né? Em termos de emprego existem
83 vários projetos que estão sendo implementados que garantirá mais
84 emprego, dessa feita o meu propósito é tirar graduação, tentar () tipo um
85 mestrado (2) rápido né? E voltar pra lá, porque eu tenho uma vontade
86 enorme de dar aula pra ajudar, porque o país precisa né? Deixei muitos
87 amigos que infelizmente não tiveram sorte de fazer nem graduação tão lá,
88 parados no tempo né? Que precisam (2) de algo sabe? Então o meu
89 propósito é capacitar ao máximo né? No mínimo um mestrado, no máximo
90 um PhD, mas isso tudo vai depender muito da condição financeira
91 também sabe? Porque (1) isso pesa bastante (2) pra voltar lá e trabalhar
92 né? Dar aula na iniciativa privada que me fascina muito né? E etc. Vou
93 passar a bola pro..

⁹⁶ Esta foi uma pergunta imanente à pergunta inicial da passagem futuro, que foi: “Y: gente uma última questão assim muito importante seria a perspectiva de futuro (2) de vocês, (2) o retorno, perspectiva de trabalho, de-de contribuição que se passa na cabeça de vocês sobre isso”.

No decorrer da realização do grupo de discussão, Lucas manifestou diversas vezes o compromisso do retorno, e falou em nome de todos os colegas, e da contribuição com o desenvolvimento do país. Demonstrou também um otimismo em relação ao crescimento político-econômico do país. Neste momento ele ratifica tais proposições, valorizando a gestão atual e acreditando em boas perspectivas. Ele também quer fazer mestrado logo após a graduação, mas “rápido” (linha 85), pois precisa voltar à Guiné para reencontrar seus amigos e ajudar o país lecionando “porque o país precisa” (linha 86).

Maria quer especializar-se na área de Relações Internacionais e Paula quer fazer mestrado em Genética Morfológica, mas deixa claro que pretende voltar para o seu país (passagem: futuro):

- 149 **Paula:** Porque como eu já tenho um professor que me falou: - Paula se
 150 você formou Biologia, vai ficar aqui porque o Brasil precisa muito de
 151 biólogo, eu falei o meu país também @precisa@.
 152 **Lucas:** Guiné precisa @muito mais@.
 153 **Paula:** Se você faz Biologia vai ter muito dinheiro, o país precisa de
 154 biólogos como você no nordeste, Porto Alegre, Rio, precisa muito de
 155 biólogo, biólogo, eu falei: - o meu país precisa mu:::ito @1@, você vai ter
 156 muito dinheiro aqui Paula, você não vai ficar?

A sugestão feita por um dos professores de Paula é tentadora, já que o Brasil tem carências de biólogos e ainda, bem remunerados, contudo, Paula tem na ponta da língua a resposta, validada por Lucas, “o meu país também precisa” (linha 151) e enfatiza “mu:::ito mais” (linha 155).

Marcos também vislumbra o mestrado, mas deixa bem claro “eu quero também me formar pra, pra voltar e ajudar pra mudar a educação” (futuro, linha 98). E João tem muitos projetos em sua área para implementar na Guiné “aí eu vou levar os meus projetos assim que eu formar pra lá, pra mostrar, se tem como apoiar, eu vou deixar esse projeto continuar lá e vou continuar meus estudos” (futuro, linhas 123-125).

6.2 ANGOLA: “A verdadeira experiência de vida é fora da universidade.” (Bruno)

6.2.1 A maturidade conquistada

A oferta da graduação em Angola tem sido ampliada, mesmo assim, Daniel e Bruno optaram por participar do processo seletivo para estudarem no exterior. Em seus depoimentos vamos perceber o que significa, para eles, essa experiência. Inicialmente, percebe-se que a imagem inicialmente construída sobre o Brasil não correspondeu à realidade encontrada no dia-a-dia (passagem inicial):

1 Y: por que que vocês escolheram vir estudar no Brasil e na UnB? Como é
2 que vocês vieram parar aqui? (1) Sabe? Como é que foi? Aí coisas
3 relacionadas, por exemplo, como é que foi a chegada de vocês, a
4 acolhida, na Universidade, na cidade, no curso, se vocês tão satisfeitos
com o curso, é isso

66 Bruno: Ne? Eh eu e mais:: mais ele. Aí né? Depois:: foi aquela vamos
67 dizer, conhecer Brasília, assim:: quando eu cheguei aqui fiquei um pouco
68 um pouco decepcionado né? Na verdade com o Brasil, não só com
69 Brasília. Porque eh nós tínhamos assim um (historiado), um (historiado)
70 que disse que Brasília era::

71 Daniel: L Um mar de rosas.

72 Bruno: Mil maravilhas e tal-

73 Y: Sei::

74 Bruno: Mas quando eu cheguei aqui

75 Y: Sei, sei bem.

76 Bruno: Mas quando eu cheguei aqui:: no Brasil exatamente não foi o que
77 eu constatei né

78 Daniel : L Quase praticamente () da realidade né?

79 Bruno: É, praticamente igual ao que nós dizemos né?

80 Y: Sei.

81 Bruno: Foi um choque. @(1)@

82 Y: @(1)@

83 Bruno: É, então. Mas:: assim, quando eu cheguei a Brasília eu fiquei
84 ainda mais decepcionado.@

85 Y: Oxe @

86 Bruno: É por causa do pessoal, sabe.

87 Y: Hum:::

88 Bruno: É porque é tudo muito diferente. Por exemplo, eu chegava,
89 chegava em casa né? É porque:: lá em Angola né? Temos o hábito de
90 cumprimentar os vizi::nhos

91 Y: Hum:::

92 Bruno: Os vizinhos é família pra nós né?

93 Daniel: L Na ausência da família, no caso

94 Bruno: É. Mesmo=mesmo com a família, por exemplo

95 Daniel: @(1)@

96 Bruno: Você:: se você estiver em casa e a sua casa estiver a atear fogo,
97 o vizinho vai sair de lá pra te socorrer.

98 Y: Hum::: humrum.

99 Bruno: Eh a gente tem essa ideia, assim né. Então:: assim eh era isso

100 que eu pensava, que eu via na televisão:::: e tal porque nós lá
 101 consumimos muito a televisão brasileira. O que eu via na televisão eu via
 102 isso né? Quando cheguei em Brasília né? Porque eu não posso falar dos
 103 outros estados porque eu num conheço. Em Brasília foi:: bem diferente do
 104 que do que eu imaginava.
 105 **Y:** Ninguém fala com ninguém?
 106 **Bruno:** O pessoal é todo frio e tal, mas::: depois eu consegui me
 107 acostumar né? Assim, eu sou tímido @(1)@ eu sou tímido. Mas::
 108 **Daniel:** L deu pra ver @(1)@
 109 **Bruno:** Ta. Eu sou tímido né? Mas:::: eu gosto, de vez em quando, eu
 110 gosto:: tentar me relacionar e tal, até pra dar o exemplo e tal até agora eu
 111 não tenho assim (!) um amigo brasileiro.
 112 **Y:** Hum::::
 113 **Bruno:** Porque eu não tenho. Os meus amigos são eles né? Eles e
 114 alguns outros angolanos que eu fui conhecendo. Mas aí, é, foi isso, eh já
 115 digo que já to mais acostumado. Já::: já me acostumei mais com a
 116 realidade de Brasília né? Mas::: essa coisa de ser fri:::o e tal eu acho que
 117 eh faz=faz já parte da::: da nossa personalidade. E::: nós não
 118 conseguimos ser assim.

A imagem elaborada ao longo de muitos anos, por meio da televisão, da internet, foi rapidamente desfeita, uma vez estando no Brasil. Percebeu-se que observar era bem diferente de interagir neste novo grupo social. Para Bruno, “foi um choque” (linha 82) e o motivo para esse sentimento são as pessoas (“é pode causa do pessoal sabe”, linha 86), aquelas com as quais eles convivem no dia-a-dia, na universidade e fora dela.

Os moradores de Brasília não têm o acolhimento angolano, como Bruno diz “o pessoal é todo frio e tal” (linha 106). Considera-se uma pessoa tímida, o que dificulta um pouco mais a aproximação, no entanto, ele afirma que tenta se relacionar de vez em quando, mas que até o momento não tinha nenhum amigo brasileiro. Percebe-se o esforço empreendido pelo estudante para estabelecer laços de amizade com os brasileiros, para “dar exemplo”, quer dizer, não se passar somente como aquele que critica, mas que permanece fechado para os relacionamentos. Apesar dessa dificuldade, Bruno diz estar mais acostumado, entende que é um traço da personalidade dos brasilienses e deixa claro que eles, angolanos, não conseguem ser assim. Ele exemplifica com o fato dos vizinhos serem considerados membros da família em Angola, mais do que se cumprimentarem, eles cuidam uns dos outros nos momentos de dificuldades (linhas 92-97).

Em seguida, eles nos esclarecem um pouco sobre o processo de seleção (passagem inicial):

- 159 **Daniel:** Aí tudo começa assim, eu num sei se até algum momento eles
 160 representaram regularmente né, pelo menos antes de gente vir de lá pra
 161 cá era tudo () né, no começo do ano entendeu. Então tinha que ter alguns
 162 requisitos, tu tem que ser um estudante que esteja ou seja, que terminou o
 163 Ensino Médio, nós chamamos de Ensino Médio o segundo grau
 164 **Y:** Humrum
 165 **Daniel:** Ou esteja a aproveitar a universidade. Lá tem alguns requisitos
 166 também, que você tem que ter uma média assim, acima do- é porque lá
 167 nossas notas vão de zero a vinte, quer dizer, a média lá é dez.
 168 **Y:** Hum:::
 169 **Daniel:** Lá tem que ser doze, a média acima de doze. Entendeu?
 170 **Y:** Nossa:: outra média. Ah, legal.
 171 **Daniel:** Onde os requisitos do outro também é a idade, num:: num vem
 172 alunos aqui também que tenha acima de 24 anos entendeu? Tem que ser
 173 de 23 pra baixo. Então é um processo meio longo, eh meio demorado
 174 mesmo bastante e enfim, é muita burocracia, tanta papelada e tal e tantos
 175 anos pra fazer eh entre toda a Angola, toda a Angola os interessados
 176 concorrem pra gente estar aqui, a gente agradece assim todos os dias
 177 entendeu?

Os jovens são conscientes de que a chance de graduar-se no exterior, com bolsa do país, é para poucos, então é preciso valorizá-la, desta forma a satisfação se expressa no agradecimento “a gente agradece assim todos os dias” (linha 176). Daniel revela o seu momento de decidir o país de destino (passagem: inicial):

- 224 **Daniel:** Quem tá pra assim gestão e administração essa coisa toda veio
 225 pro Brasil. O pessoal mais de engenharia foi pra Rússia, foram pra Argélia,
 226 cada país oferece a bolsa em determinadas áreas. Você chega lá no
 227 começo, vai fazer que curso? Administração de empresas. Bom, essa
 228 administração só no Brasil.
 229 **Y:** Hum:::
 230 **Daniel:** Qual cidade você conhece? Eu não conhecia nenhuma cidade, eu
 231 só sei de São Paulo e Rio de Janeiro, mas alguém disse “Não, você tem
 232 que estudar” a funcionária lá desse instituto “você tem que estudar,
 233 Brasília é uma cidade tranqüila vai pra lá”. Eu num vi outro lado de Brasília
 234 né? Porque o nível de vida aqui é assim super alto, alto. Pronto eu fiquei
 235 ali, não beleza, Brasília. Primeira opção. Segunda, acho que São Paulo ou
 236 Rio não me lembro direito.

O processo seletivo do governo angolano direciona os candidatos aos países conveniados, de acordo com os cursos pretendidos. Por influência de uma funcionária do instituto responsável pelo processo seletivo, que sugeriu a Daniel que viesse para Brasília, o jovem aceitou a sugestão. Já o estudante Bruno, que já era universitário em Angola,

deixou claro que escolheu o Brasil, mas que Brasília “não foi exatamente a minha escolha” (passagem inicial, linha 16).

O processo seletivo estabelece limite de idade de até 23 anos, média de 60% no ensino médio e muitos documentos para serem providenciados, em que segundo Daniel, “vai um dinheirão!” (idem, linha 184). Houve 247 inscritos na seleção da qual Bruno e Daniel participaram, e segundo eles, somente 30 tiveram êxito em todas as fases e conseguiram vaga em universidades brasileiras. Os estudantes saem de lá com bolsa do governo angolano e essa é uma oportunidade bastante comemorada, pois é vista como a garantia das condições necessárias para que o jovem possa concluir a graduação, mesmo longe da família.

Na época do embarque, Bruno teve problemas no passaporte e atrasou duas semanas para chegar a Brasília. Daniel já estava aqui e diz que “criou as bases” para o colega. Foram recebidos por uma amiga angolana que os hospedaram temporariamente até que conseguissem um local para dividirem o aluguel. A vida em Brasília foi relatada pelos estudantes angolanos a partir da imagem que tinham do país e da comparação com Angola. O tema predominou em grande parte de algumas passagens.

Para os jovens angolanos, estudar no Brasil adquire um tom paradoxal, pois tem um caráter bom e ruim simultaneamente (passagem: experiências):

- 1 **Y:** Vocês querem comentar mais alguma coisa? Você quer Daniel falar
- 2 mais alguma coisa:: dúvida::
- 3 **Daniel:** Num sei
- 4 **Y:** Alguma- sobre tudo isso que vocês tão passando, assim de vir estudar
- 5 aqui né, nessa condição né de aluno de fora do Brasil, se tiver alguma
- 6 coisa que eu não tiver perguntado e vocês acham que vale a pena
- 7 **Daniel:** Se calhar só mesmo dizer
- 8 **Y:** Deixar mencionado né?
- 9 **Daniel:** Sobre mesmo dizer que assim, pra nós está sendo um
- 10 aprendizado, ou seja é uma experiência muito nobre entendeu? É uma vez
- 11 que eu tivesse oportunidade assim de conversar com alguém que
- 12 estivesse assim, pra vir pro Brasil eu aconselharia a vir pro Brasil estudar é
- 13 um bom país de se sobreviver, não obstante assim essa=essa disparidade
- 14 do nível de vida que tem aqui,
- 15 **Y:** Humrum
- 16 **Daniel:** Sei lá, eu tô assim, eu me sinto muito:: muito agradecido, eu vou
- 17 agradecer todos os dias por estar aqui porque nem todo mundo tem essa
- 18 oportunidade de estar no exterior entendeu? Mesmo cá eu vivo assim
- 19 convivo com alguns colegas que lá então assim, () pelo menos fazer um

20 ano fora, de intercâmbio, eh estudar numa outra universidade, de outra
 21 realidade, porque é bom a gente poder contar assim as experiências de
 22 vida, não só () nosso país porque a gente já tá assim dia após dia
 23 sabendo, ouvindo entendeu?
 24 **Bruno:** É.
 25 **Y:** Humrum
 26 **Daniel:** No futuro a gente quer assim algo incentivando pra contar o::
 27 **Y:** Humrum
 28 **Daniel:** O pessoal lá de Angola.
 29 **Bruno:** Como o Daniel disse né? Uma:: uma experiência fora do normal,
 30 extraordinária né?
 31 **Y:** Humrum
 32 **Bruno:** Pra:: pra nós. É::: é uma coisa que:: vamos guardar pra sempre
 33 né? E num tem num tem igual, a gente via na televisão e tal, o Brasil eu
 34 via, mas ficar aqui é uma coisa completamente diferente::
 35 **Daniel:** L É uma outra coisa
 36 **Bruno:** Diferente.
 37 **Daniel:** É.
 38 **Bruno:** Apesar da=das dificuldades né como o Daniel estava falando eu
 39 acho, apesar das dificuldades a gente né? Como dizem nem tudo na vida
 40 corre da maneira que nós queremos. Eu tô aqui, eu sou um exemplo típico
 41 disso, então nem tudo na vida corre como nós queremos, mas como a
 42 minha avó dizia, pra se tornar um homem também tem que sofrer num é?
 43 Então:: não sofrer aquele sofrimento::
 44 **Daniel:** Humrum
 45 **Bruno:** Como é @que é@?@Aquela coisa assim@
 46 **Y:** @(1)@
 47 **Bruno:** Mas né? Eu co- eu considero isso que nós estamos a passar aqui
 48 como um sofrimento né?
 49 **Daniel:** L Necessário.
 50 **Bruno:** É, um sofrimento necessário pra que:: a gente se torne homem, se
 51 torne::
 52 **Daniel:** L Alguém futuramente.
 53 **Y:** Aham
 54 **Bruno:** Alguém futuramente. Se torne futuramente eh tente (2) eh ver né
 55 perceber que a vida nem- pra ver o que nossos pais passaram, o que
 56 nossos pais passam
 57 **Bruno:** É isso que eu tava dizendo, por exemplo, o:: nós víamos os pais a
 58 trabalhar e tal, heh acho que deve ser muito fácil pra eles, mas depois que
 59 estamos aqui né por conta própria, sem ajuda:: sem os pais pra
 60 acompanhar, por exemplo, lá, eu digo pra nós dois, pra mim e pro Daniel,
 61 quando nós chegamos aqui né, ficamos muito tempo sem (1) dinheiro.
 62 **Y:** Humrum
 63 **Bruno:** Sem o governo eh pagar né?
 64 **Y:** Humrum!
 65 **Bruno:** Aí foi assim só estávamos praticamente eu e ele, porque a Carla
 66 né ela é menina-
 67 **Y:** Humrum
 68 **Bruno:** E aí ficava- nós nos mudamos pra outra casa né?
 69 **Y:** Sei
 70 **Bruno:** Então era=era uma ajuda entre eu e ele.
 71 **Y:** Sei
 72 **Bruno:** Era- a gente- passou dificuldade juntos né?
 73 **Y:** Humrum
 74 **Bruno:** () Né? Então é @ele é meu irmão@ de luta

Apesar do “nível de vida” de Brasília, o que traz alguns percalços na sobrevivência, o jovem Daniel afirma que vale a pena passar por esta experiência, considerada por ele como “nobre”, já que nem todos os angolanos que o desejam, têm sucesso no processo seletivo, bastante concorrido, como já mencionado. A oportunidade é motivo de agradecimento cotidiano, de reconhecimento do valioso momento que será referência positiva futuramente, quando voltarem ao país (“no futuro a gente quer algo assim..pra contar pro pessoal lá de Angola”, linhas 26-28).

Nada é comparável a viver no Brasil, nem o conteúdo da televisão, nem os relatos, nem a imaginação do que seja isso. Estar aqui é “extraordinário”, “fora do normal”, “diferente”. A grandeza do intercâmbio traduz-se em crescimento pessoal, profissional, emocional. A mãe de Bruno veio a falecer no primeiro ano em que estava no Brasil, e ele, filho único, teve que lidar com esse fato marcante de sua trajetória longe de casa. As notas das disciplinas baixaram, ele reprovou algumas, pensou em desistir e voltar. Essa ocorrência é mencionada como “eu to aqui, eu sou um exemplo típico disso, então nem tudo na vida corre como nós queremos” (linhas 39-40). Contudo, decidiu ficar e enfrentar o “sofrimento”, vivendo na prática o ditado de sua avó: “para se tornar homem é preciso sofrer” (linha 42). Certamente um dos motivos que o incentivou a continuar foi o nascimento de sua filha, previsto para dezembro de 2010. Para os jovens, o sofrimento que enfrentam no Brasil é necessário para se tornarem homens, para que cada um seja “alguém” no futuro, diz Daniel (linhas 50-52). Mas a que tipo de sofrimento necessário ele se referem? Como um resgate geracional, que traz à tona o ditado da avó, e as experiências dos pais (“nos faz passar o que nossos pais passam”, Bruno, linha 55), os estudantes enfrentam uma situação inédita e singular, que é a administração autônoma de seus recursos financeiros (passagem: experiências):

Lidar com as despesas do dia-a-dia, mesmo com orçamento escasso, já que nos primeiros meses a bolsa do país de origem atrasou muitos meses, foi um desafio para os jovens, o que os fizeram

ressignificar a experiência de seus pais e a luta para manterem casa e família. Aqui, a família são os colegas que enfrentam as dificuldades juntos “eu e meu irmão na luta”, diz Bruno (linha 74). Contam que no início gastavam todo o “pouquinho de dinheiro” que tinham com “bobagens” e “sem pensar” (Bruno, linha 86-95), situação que os deixavam perplexos e arrependidos.

Aos poucos eles foram adquirindo outra maneira de lidar com o dinheiro (passagem: experiências):

- 113 **Bruno:** É. Então assim depois de=de muito:: eh muita surra mesmo
 114 **Y:** @(1)@
 115 **Bruno:** @(1)@ é.
 116 **Daniel:** L Muita lição né?
 117 **Bruno:** É, muita lição,
 118 **Y:** @ah@
 119 **Bruno:** A gente:: ainda num ganhou aquele:: aquele verdadeiro, aquela
 120 verdadeira maturidade mas:: já dá pra ver que:: aquilo que nós
 121 pensávamos não é realmente o que::
 122 **Y:** Vai mudando aos poucos.
 123 **Bruno:** É, a nossa:: mentalidade. Agora vai amadurecendo né? Então:: é
 124 isso aí o:: a experiência que nós estamos aqui a ganhar só=só nos vai
 125 ajudar a crescer, nada mais do que- do que isso né?
 126 **Y:** Aham
 127 **Bruno:** Porque a=a universidade é só um lugar que nós vamos aprender
 128 conhecimentos acadêmicos, a verdadeira experiência de vida é fora da
 129 universidade
 130 **Y:** É
 131 **Bruno:** Eh no nosso meio. Né?
 132 **Y:** Dia a dia.
 133 **Daniel:** L Convívio.
 134 **Bruno:** Convívio do dia a dia.
 135 **Y:** Dia a dia.
 136 **Bruno:** Então é isso que vai nos realmente dar uma maturidade de:: pra::
 137 podermos suprir as nossas necessidades futuras, né? É isso aí.

O aprendizado não é fácil, tanto que Bruno usa o termo “depois de muita surra” (linha 113) e Daniel, de “muita lição” (linha 116) para explicarem o quão penoso é o processo de amadurecimento e que é vivido plenamente no cotidiano fora da universidade. Bruno diz que lá adquirem somente o conhecimento acadêmico, e que a “verdadeira experiência de vida é fora da universidade” (linhas 129-130), no convívio do dia-a-dia. A necessidade de privação de certos hábitos de consumo, da mudança de estilo de vida, da convivência com pessoas social e culturalmente diferentes, o enfrentamento de situações extremas e imprevistas (como o falecimento de um ente querido), o apoio concreto

dos amigos, são exemplos de vivências que vão conferindo continuamente certa maturidade aos jovens angolanos, para que dela possam se beneficiar, numa projeção de futuro próximo.

6.2.2 Planos de futuro

Sobre os planos de futuro, percebemos uma ligeira diferenciação entre os estudantes (passagem: futuro):

- 1 Y: E em relação à perspectiva de retorno, de futuro, que que vocês
2 pensam?
- 3 Daniel: Não sei se isso seria obrigação, o termo correto, mas a gente tem
4 assim eh temos o dever de ter que voltar, é porque isso é que nem um
5 investimento entendeu? É sabido aquilo que alguns países africanos
6 estiveram assim muito tempo em gue::rra, tanto como colônias
7 portuguesas e depois assim com as guerras eh civis, é assim que se fala?
8 Guerras entre povos. A Angola (num) escapa desses=desses países, em
9 que () os quadros das grandes empresas são estrangeiros,
10 são pessoas assim que não são angolanas. Então pra tentar minimizar
11 esse problema, tentar inverter o quadro ter pessoas como dirigentes
12 assim propriamente angolanos uma coisa que num é fácil porque há
13 escassez de pessoal capacitado, por isso é que existe esse programa, ou
14 a gente ta aqui no Brasil em formação pra poderem suprir assim,
15 substituir essas vagas entendeu? Por isso é meio que obrigação que a
16 gente tem que voltar, até porque o governo paga pra @nós@ entendeu?
17 Aí se viéssemos assim por conta do pai, do pai, dos pais nos casos dos
18 familiares o quadro já ia inverter um pouquinho né? Mas a gente tem @a
19 obrigação@ de ter que voltar.
- 20 Y: É um retorno né?
- 21 Daniel: É.
- 22 Bruno: Assim num:: num é? Como o Daniel tava falando a princípio num
23 chamamos assim uma obrigação né exatamente
- 24 Y: Humrum
- 25 Bruno: Mas é um compromisso com nós mesmos né?
- 26 Daniel: L Questão mesmo de
27 patriotismo.

Daniel e Bruno resistem em chamar de obrigação o retorno para Angola após a conclusão do curso. Daniel explica o contexto socioeconômico do país e detalha o porquê de estarem no Brasil estudando, inserindo-os no panorama histórico. Daniel diz que “não sei se isso seria obrigação, o termo correto” (linha 3) e Bruno ratifica “num chamamos assim uma obrigação exatamente” (linhas 22-23) e a seguir encontra uma definição melhor “mas é um compromisso com nós mesmos né?” (linha 25), demonstrando que não se trata de uma imposição, mas da consciência que o estudante tem acerca do seu

compromisso social e do seu patriotismo. Entretanto, no decorrer do tempo da graduação, muitos fatores podem interferir nessa decisão de voltar e esses fatores são pensados com muito critério.

Bruno tem razões pessoais para ponderar a volta, mas não a descarta tão facilmente. De acordo com o depoimento do estudante, a volta dependerá de algumas condições, como a oportunidade de ter um trabalho que proporcione condições de vida favoráveis à nova família, esposa, filhos e à oportunidade de crescimento na carreira.

6.3 SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE: “Não vejo minha família vai fazer cinco anos.” (Carmen)

6.3.1 *Motivações para sair do país e questões de adaptação*

Realizar o sonho de fazer um curso superior, essa era a meta de Carmen. Diante da falta de instituição pública em seu país, ela procurou oportunidades de estudos no exterior (passagem: inicial):

- 1 Y: Gente olha, a primeira pergunta é sobre a vinda de vocês pra cá.
 2 Queria que vocês comentassem (1) como foi que vocês escolheram vir
 3 pro-pr-pro Brasil, pra UnB. ((barulho de microfone)) O curso (2), como foi
 4 o-a seleção, como é que foi esse processo, como é que foi a chegada de
 5 vocês, como vocês foram recebidos (1) na aula. nas aulas. Assim, como
 6 foi esse impacto assim da chegada aqui?
 7 (6) @ (2) @
 8 **Carmen:** Bom, a primeira pergunta foi como foi o processo de seleção
 9 né? Então, hum... Assim, assim que eu terminei (1) o:: ensino médio lá
 10 (1), eu tava procurando uma bolsa de estudo e queria fazer um curso
 11 superior. No momento () tava, hã, que eu saí do meu país em 200-2005,
 12 em primeiro de 2005, aí ainda não tinha um::a universidade pública lá em
 13 que eu pudesse concorre::r e tentar fazer um curso superior. Era meu
 14 sonho fazer um curso superior, eu queria, eu terminei comecei a trabalhar
 15 e queria muito sair. () aquele jeito de @querer sair, estudar querer fazer
 16 alguma coisa@. Aí, tava:: com- tendo seleção pro:: alunos que
 17 terminaram, o convênio de Brasil e são Tomé e Príncipe aí em me escrevi
 18 que é pra (1) conseguir u::ma vaga na universidade aqui, aqui no Brasil.
 19 Aí no momento de inscrição, aí tem o:: boleto de inscrição aí tem o-o
 20 boleto de inscrição ainda tinha va-três opções de curso, aí eu es-duas
 21 opções de curso
 22 **Lúcia:** L Duas opções.
 23 **Carmen:** É, duas opções de curso. Aí eu escolhi:: escolhi foi letras (1) é,
 24 eu escolhi letras, e a outra opção era:: eu acho que foi biologia.
 25 **Lúcia:** Humrum.
 26 **Carmen:** Aí eu consegui letras. Aí:: letras-eu consegui letras-tradução. Aí
 27 foi que eu cheguei aqui no começo, eu não tava indo muito bem aí eu
 28 resolvi mudar-

- 29 Y: Hum.
30 **Carmen:** E mudei pra comunicação social-

À pergunta inicial da entrevistadora seguiu-se uma longa pausa e algumas risadas, mostrando uma hesitação para responder, talvez pela pergunta ter sido muito extensa. Como não havia universidade pública em São Tomé e Príncipe na época em que Carmen terminou o ensino médio, conseguiu trabalho, foi professora, mas nunca desistiu do “sonho” de continuar os estudos (linha 14), tentou até ter condições propícias para estudar fora do país o que levou três anos.

A jovem não conseguia aceitar um futuro sem perspectiva de estudo, progredir era sua meta, expressa com certa inquietação e ansiedade: “queria muito sair () aquele jeito @querer sair, estudar querer fazer alguma coisa@” (linhas 15-16). Procurou garantir sua vaga, não importasse para qual país, ela afirma “a questão não é nem de escolha” (passagem inicial, linha 189) e sim de oportunidade, de preferência a primeira que apareça, já que as seleções são muito concorridas. Ela já havia sido chamada anteriormente para estudar em Cuba, porém, sua irmã mais velha, também inscrita, não fora convocada até então, e sua mãe não permitiu que Lúcia saísse antes da irmã mais velha, nos revelando que a decisão de estudar fora pode não ser somente uma decisão individual, mas um projeto organizado na rede social familiar. Desta forma, aceitou a vaga no curso de Letras Tradução, posteriormente mudando para Comunicação Social. Neste momento ela cita brevemente o motivo da mudança de curso “eu não tava indo muito bem aí eu resolvi mudar” (linha 27), porém, adiante, ela justificará melhor a situação.

A recepção de Carmen no Brasil foi feita por duas colegas são tomenses, com as quais passou a residir e sua experiência da adaptação foi marcada pela sensação de “estranhamento” (passagem inicial):

- 48 **Carmen:** Quando cheguei aqui no Brasil, no começo foi meio assim::, ()
49 estranhamento (2), mas depois quando eu fui me adaptando-
50 assim=porque eu cheguei e tinha (.) duas conterrâneas minhas que
51 estavam aqui a estudar e elas que me receberam aí eu comecei a morar
52 com elas e depois-aí na universidade assim o contato com professores,
53 colegas, assim, no departamento de letras foi::, assim, eu não tinha
54 nenhuma professora-não fiz amizade com nenhum professor, que eu me
55 lembre só tinha a coordenadora, que era também gente boa, aí:: como
56 colegas, assim no meu departamento, só::, quer dizer no ex-meu

57 departamento que era letras, foi um assim, cheguei, porque eu era uma
 58 pouco tímida e @tal@.
 59 Y: Humrum.
 60 **Carmen:** Não fiz muitas amizades. Aí já quando eu mudei pro curso de
 61 jornalismo também há tava já- um pouco integrada já:: com as pessoas e
 62 tudo mais, aí foi mais natural as coisas, aí não foi aquela coisa muito
 63 estranha pra mim.

Carmen conta que freqüentou as aulas do curso de Letras, mas não se integrou bem, não fez muitas amizades, nem com professor, nem com colegas e justifica-se dizendo que “era um pouco tímida e tal” (linha 57), e após a mudança de curso suas relações fluíram mais naturalmente, sentia-se mais “integrada” e o estranhamento foi menor. As expressões “estranhamento” e “estranha” (linhas 49 e 63) ao comentar a sua relação com os brasileiros pode fornecer indícios do impacto causado pela nova condição em que se encontra, após mudança de país, de amigos, etc. Ela se viu forçada a conviver com situações nunca antes experimentadas que a fizeram repensar sua identidade na condição de estudante estrangeira/africana/negra.

Por sua vez, ela recebeu Lúcia quando esta chegou ao Brasil um ano depois. As duas se comunicavam com freqüência pela internet, Carmen contava como era a vida aqui e na universidade, isso fez com que a adaptação da colega transcorresse de forma mais tranqüila e ela chega a afirmar que “aí também não foi surpresa assim quando eu cheguei assim” (inicial, Lúcia, linha 106). Essa comunicação entre as colegas pode ter sido fundamental para o processo de adaptação de Lúcia e pode retratar a solidariedade dos que integram as redes de pertencimento dessas jovens. Sua colega Lúcia nos conta (passagem inicial):

67 **Lúcia:** @2@ Bem, o meu caso foi semelhante a ela, é:: a mesma coisa, só
 68 que ele, tipo assim, como você tinha perguntado, não é que eu escolhi vir
 69 pro Brasil.
 70 Y: Hum.
 71 **Lúcia:** Lá quando você termina tem várias embaixadas que também abrem
 72 vagas na universidade. Eu quando terminei eu coloquei todas que tavam
 73 @dando@- vagas eu coloquei todas. E ainda tive mais sorte, né, no caso
 74 dela né, eu terminei aí um ano depois eu saí logo pra aqui.

Lúcia deixa claro que não escolheu o Brasil, ela aceitou a vaga que surgiu primeiro e comenta que sua espera foi curta, somente um ano.

Entretanto, percebemos, sim, uma variável de escolha quando ela comenta adiante que negou sua candidatura aprovada para graduar-se em Cuba, e preferiu vir para o Brasil: “preferi vir no @Brasil@, porque eu conhecia um pouco do regime da Cuba né” (linhas 84-86).

6.3.2 O dia-a-dia na universidade

O cotidiano das aulas não foi fácil para as duas jovens são-tomenses. Os relatos marcantes dizem respeito à discriminação e à dificuldade em acompanhar os conteúdos das disciplinas. Lúcia comenta que já percebeu comportamentos diferenciados das pessoas, mas nada verbalizado (passagem: discriminação):

- 1 Y: Bom gente, agora tem uma questão aqui sobre:- sobre racismo e
2 discriminação. Queria saber se vocês já passaram por algum episódio
3 desde quando vocês chegaram aqui. De terem sido discrimina::das por
4 algum motivo, se já tiveram dificuldades em relação a i::sso, algum tipo
5 de preconce::ito, se vocês acham que isso tem a ver com a questão de
6 gênero, homem, por serem mulheres ou não; esse tipo de coisa. Já
7 passaram por alguma (1)- algum (1) episódio assim desde que vocês
8 chegaram?
9 **Lúcia:** Assim, eu já passei, mas não foi aquela coisa verbal, entendeu?
10 Y: Humrum. Sei.
11 **Lúcia:** Foi mais comportamento.
12 Y: L (), né?
13 **Lúcia:** É. Foi mais comportame::nto, você repara pelo comportamento
14 que a pessoa tem para com você, aí que você junta os pontos, né, aí
15 você vê “não, tipo, não tem motivo para que a pessoa me trate desse
16 jeito”, entendeu?
17 Y: Humrum.
18 **Lúcia:** Aí é isso que você vê, mas não assim, não verb- eu nunca passei
19 assim nada verbal, entendeu? E também acho que:: (1) devido a- eu já
20 não tô mais com sotaque né- @mas quando eu cheguei@ devido ao
21 nosso sotaque, é uma coisa que eu notei aqui; devido ao nosso sotaque,
22 aí a gente é de fora; “não, é estrangeiro”. Aí o modo da pessoa também
23 tratar a gente, tipo assim, que eu vejo né, no meu caso, é diferente.
24 Apesar de ter algumas pessoas que às vezes antes de saber que eu sou
25 estrangeira me tratam daquele jeito, né, aquele comportamento. Depois
26 de saber que eu sou estrangeira aí o comportamento muda.
27 Y: Humrum.
28 **Lúcia:** É o que eu notei também aqui. É, quanto a isso- mas eu nunca:-
29 nunca sofri também, e também quando eu vejo que alguém ta querendo
30 me tratar daquele jeito, eu tipo, não querendo me impor, mas eu
31 respondo igual pra pessoa, que a pessoa não acha que ela te::m, né,
32 como () falar, tipo- não controle sobre mim, mas não sei- como eu
33 posso explicar. @1@
34 Y: Sei como é que você ta querendo falar. É:::, você não vai deixar a
35 pessoa fazer você se sentir mal-
36 **Lúcia:** L Isso, inferior, é. Isso. Eu sou desse jeito.
37 @(2)@ Entendeu? Aí por isso graças a Deus eu nunca sofri nada verbal.

Nota-se que ser estrangeira é um ponto positivo, que ameniza comportamentos hostis “depois de saber que sou estrangeira aí o comportamento muda” (linhas 22-23). E ela deixa claro que há uma reação da parte dela sempre que alguém a trata com alguma diferenciação. Nesses momentos ela “responde igual” e consegue inibir constrangimentos. Ela resume seu jeito: “E eu sou daquelas se você me olhou torto, eu te olho mais torto ainda. @2)” (passagem discriminação, linha 318).

O preconceito de classe existe na sociedade são-tomense, e Carmen já tinha comentado sobre isso quando discutia sobre a educação em seu país, e pessoas de classes sociais menos favorecidas são discriminadas em determinadas situações (passagem: discriminação):

- 72 **Carmen:** Bem ()- Bem::, assim, falar sobre preconceito e
 73 discriminaçã::o, até mesmo o racismo- quando eu estava em São Tomé,
 74 ouvia falar em racismo, preconceito, também discriminação lá, tem essa
 75 coisa que é mais- assim, eh, você sente isso, mas é questão de-de-de
 76 **Y:** L De classe.
 77 **Carmen:** De classe social mesmo, aquela divisão social. Ah, porque uma
 78 raça se acha melhor que a outra, porque se:: a minha raça, no caso- se
 79 eu sou filha de deputado, de presidente, de ministra; ah, eu sou superior
 80 a você, então é aquela coisa. Então:: existe aquela divisão social
 81 me::smo, que você sente isso. Mas assim- e você ser discriminada talvez
 82 porque você seja- por você ser mais pobre, ser pobre, aquela coisa. Mas
 83 com relação a sua cor-
 84 **Y:** Humrum.
 85 **Carmen:** Hum::, sua cor (1)- assim, coisas assim, é::, assim, eu senti isso
 86 aqui, senti isso aqui, eu senti isso aqui. Quando eu cheguei aqui, assim, o
 87 que me fez mudar de curso foi isso.

Ela não usa a 1ª pessoa, mas talvez ela mesma possa ter passado situações assim no ambiente escolar, pois tem uma origem humilde e vivência rural, nasceu e cresceu na ilha periférica e “excluída”, termo que ela mesma utiliza para designar a ilha do Príncipe. Entretanto, ser discriminada por causa da cor, ela diz que: “eu senti isso aqui, senti isso aqui, eu senti isso aqui. Quando eu cheguei aqui, assim, o que me fez mudar de curso foi isso.” (linhas 85-87). Repete por três vezes a expressão “eu senti isso aqui” enfatizando uma realidade nova em sua vida e difícil de lidar.

Outra exemplificação de Carmen remete a sua invisibilidade na sala de aula. Isso pôde ser percebido nos momentos em que a lista de presença circulava toda a sala e não chegava a ela: “um colega sequer, ninguém passava a chamada- entregava-me a chamada, a lista de presença pra eu assinar. A chamada circulava na turma, ia até a mesa da professora. Eu tinha que levantar e ir até a mesa da professora pegar a chamada pra eu assinar” (linhas 90-95) e também nos trabalhos em grupo (passagem:discriminação):

103 **Carmen:** E::, assim, eu sentia isso porque eu via mesmo. E:: mesmo:: (.)
 104 fazer trabalho aqui em grupo é mu::ito complicado. Fazer trabalho assim
 105 em grupo. Assim, eu acredito que às vezes os alunos, colegas às vezes,
 106 têm lá seus motivos que é pra excluir, não querer fazer trabalho com:: (1)
 107 esse colega ou aquele colega. Talvez tenham seus motivos porque aquilo
 108 eles talvez- aquilo que eles já- se tem um histó::rico, alguma coisa talvez,
 109 alguma coisa que alguém comentou e tudo mais; isso até eu respeito, a
 110 questão assim, muitas vezes a questão é até você assim, mesmo que
 111 você ta em grupo, você vê colega- quando você impõe a sua idéia, você-
 112 não é questão que você imponha, que você apresenta a sua idéia, você
 113 dá uma sugestão, as pessoas simplesmente te ignoram. Sua idéia nunca
 114 é levada em consideração.
 115 **Y:** Humrum.
 116 **Carmen:** Tomam sempre a tua idéia como se não fosse nada, isso não
 117 vai contribuir em nada, e muitas vezes tenho até colega assim- já passei
 118 por situações como essa várias vezes, de:: assim, eu dar uma sugestão
 119 que eu acho boa, que vai ajudar o grupo, e simplesmente alguém diz
 120 “não, não sei o que não”; e outros colegas que acharam a idéia boa
 121 simplesmente vai com ela porque ela é::- é brasileira e eu não sou, ainda
 122 sou negra; e (.) as coisas se tornam mais difíceis. Assim, de colega sofri
 123 preconceito mesmo, discriminação, ()- discriminação assim, eu já sofri,
 124 sofro sempre mesmo. Com relação a colegas assim, ah, fazem- tem
 125 sempre trabalho em grupo, assim, nunca alguém (1) chama-me pra fazer
 126 parte do grupo. Forma um grupo e eu sempre fico de fora. Aí eu tenho
 127 que ir, perguntar “ah, eu to sem grupo. Eu posso entrar no teu grupo?”
 128 “ah não, a gente já tá formado, a gente já tem grupo, e não sei o que.” Aí
 129 eu tenho que tá, perguntar de um em um, () – chegou a hora mesmo
 130 que eu disse, “professora, eu to sem grupo. Todo mundo já formou grupo
 131 e eu to sem grupo.” Aí a professora tinha que falar com o gru-, com os
 132 colegas, que é pra eu entrar no grupo. Isso aconteceu uma vez e quando
 132 eu entrei no grupo, eu tinha aquela dificuldade

Fazer trabalhos em grupo é uma tarefa complicada, na opinião da estudante. Primeiro porque ela nunca é escolhida para integrar algum grupo (“forma um grupo e eu sempre fico de fora”, linha 126) e ela precisa consultar grupo a grupo sobre sua adesão e por fim, recorrer ao(à) professor(a). Uma vez fazendo parte de um grupo, a dificuldade a que ela se refere (linha 132) diz respeito à aceitação de suas idéias e sugestões.

Por ser estrangeira e “ainda” negra (linha 121) suas contribuições, mesmo que válidas, eram facilmente substituídas por idéias de algum(a) brasileiro(a) branco(a) do grupo.

No curso de Letras Tradução é primordial que os alunos tenham conhecimento da língua, no seu caso, o Inglês. Apesar de ter estudado inglês em São Tomé, Carmen sentiu dificuldades em acompanhar o nível exigido no curso, especialmente nos textos técnicos, jurídicos, etc. Segundo ela, seu nível de inglês era “básico” (discriminação, linha 54). Ciente da situação, Carmen começou a fazer cursinho extra, mas teve que desistir por falta de dinheiro. Nesse contexto, Carmen faz um relato sobre um conflito com o professor de uma disciplina, no momento de uma prova (passagem: discriminação):

226 **Carmen:** Aí a prova- a prova era muito extensa, eu não consegui terminar
 227 a prova, aí eu disse pro professor, e era a segunda prova, e como eu não
 228 fui bem na primeira prova; eu pedi para o professor, e o professor deixou
 229 que se eu fizesse o trabalho- aí se eu não fosse bem na segunda prova,
 230 eu iria reprovar. Aí eu disse: “professor, por favor, eu preciso terminar a
 231 prova. Se eu não terminar a prova, eu vou reprovar em sua matéria. Aí o
 232 professor virou pra mim e disse assim: “Não, eu não vou dar nenhum
 233 tempo adicional pra você terminar a prova, porque a prova- o tempo é
 234 esse, todo mundo fez prova nesse tempo- período de tempo estipulado,
 235 então se você não tem capacidade pra estar na universidade, sai e dá
 236 lugar aos outros, porque muitas pessoas querem esse lugar que você tá
 237 ocupando.” O professor virou e falou isso pra mim. Nossa, aquele dia eu
 238 saí tão mal, eu comecei a chora::r, saí tão mal, aí eu disse: “gente, eu
 239 não vou mais ficar nesse curso não”.

240 **Y:** Humrum.

241 **Carmen:** Aí é que eu decidi que eu queria mudar.

242 **Lúcia:** L Por que você não procura o coordenador do
 243 curso?

244 **Carmen:** Aí eu mudei de curso. Aí eu fiquei tão mal, tão mal, eu disse:
 245 “nossa”, não é porque:- assim, eu sei, eu falei pro professor que eu tinha
 246 dificuldade, aí eu tava estudando, na época eu estudava, eu estava
 247 estudando.

248 **Y:** Humrum.

249 **Carmen:** Mas assim, aquilo era totalmente novo pra mim, e eu tinha que
 250 estudar, e era muita informação; e depois, eu não dominava tão bem o
 251 inglês. E assim, eu falei com o professor que:- eu fiz uma matéria que,
 252 assim, a prova (), a prova dele era muito extensa, muito conteúdo,
 253 muita coisa, ele não me deu um tempo adicional pra terminar a prova,
 254 assim, eu pedi pra ele porque eu já tinha conversado com ele; eu
 255 conversei com ele, ele me deixou fazer trabalho tudo bem; mas ele
 256 chegou assim, mesmo que não tivesse, mesmo que () o tempo, ele dizia
 257 assim: “não Carmen, todo mundo fez prova, fez, você também tem que
 258 fazer”, e ponto final. Ele disse: “Se você não tem capacidade pra estar
 259 aqui na universidade, vai pra casa. Muitas pessoas querem estar no seu
 260 lugar, você está ocupando o lugar dos outros.”

261 **Y:** °Nossa, gente.°

262 **Carmen:** O professor virou e falou isso pra mim. Aí eu disse “nossa, eu

263 não vou continuar nesse curso não.” Porque era ele o único que
 264 professor que lecionava com a matéria, eu iria repetir a matéria e ia ter
 265 que fazer com ele de novo.
 266 **Lúcia:** No::ssa Senhora.
 267 **Carmen:** Aí eu disse “não”, (2) aí eu mudei.

Narrada por duas vezes, a primeira (linhas 226-239) mais pausadamente, e a segunda (linhas 246-262) em tom mais agitado, a situação foi um marco na vida de Carmen em Brasília. Apesar de não ter domínio da língua inglesa, estava se esforçando para acompanhar a disciplina, entretanto não contava com a resistência do professor em conceder-lhe mais tempo para terminar a prova decisiva do semestre. Carmen até entenderia sua decisão (linhas 249-267), porém, e mais surpreendente e decepcionante ainda foi o comentário do professor sobre seu merecimento de ocupar uma vaga na universidade. O professor não se mostrou disposto e interessado em buscar alternativas para ajudá-la, e sua reação foi passiva, tristeza e choro, e não de luta, como sugeriu sua colega Lúcia “por que você não procura o coordenador do curso?” (linha 242). Naquele momento Carmen tomou a decisão de mudar de curso “gente, eu não vou mais ficar nesse curso não” (linhas 239/241/263/267). Caso permanecesse, correria o risco de reprovar nesta disciplina mais de uma vez “porque era ele o único que professor que lecionava com a matéria” (linha 263) e comprometer sua condição de estudante convênio.

Este faz parte de uma série de outros relatos de Carmen em que sua experiência no espaço da universidade, como ela afirma em diversos momentos: “assim, de colega sofri preconceito mesmo, discriminação, ()-discriminação assim, eu já sofri, sofro sempre mesmo” (linhas 123-124); “então assim, eu já sofri preconceito, tanto de colegas, discriminação, de colegas, de professor” (linhas 204-205). Durante a realização do grupo, Carmen narrou pelo menos quatro situações em que se sentiu discriminada, por colegas e professores. Ela foi interrompida por Lúcia, quando iniciava o quinto relato da mesma natureza.

Como reflexo do histórico educacional em seu país, tema da conversa em blocos anteriores do grupo de discussão, elas assumem que tiveram dificuldade para acompanhar as aulas, por falta de base nos

conteúdos. Lúcia, estudante de biologia, já havia comentado que nunca usara um microscópio antes de chegar à universidade e Carmen mencionara sua temporada no cargo de professora de inglês na rede pública, quando não havia sequer dicionários para os alunos usarem nas aulas. A experiência de Lúcia na universidade é marcada, sobretudo pela dificuldade em acompanhar as disciplinas. Considerando que no seu país, o ensino médio não corresponde ao conteúdo do sistema brasileiro, Lúcia precisou esforçar-se muito para acompanhar o conteúdo e conseguir bom rendimento (passagem: inicial):

- 106 **Lúcia:** E em relação ao curso eu também tive muita dificuldade quando
 107 eu cheguei aqui no meu curso. Eu também por um pouco ia mudar, mas
 108 aí eu decidir vir na luta né, porque é o que eu gosto. Né, até quando eu
 109 cheguei eu falei “nossa, será que eu achava que era aquilo e não é?”
 110 Porque eu tava tendo muita dificuldade, porque até então eu to atrasada
 111 eu devia ter terminado no:::: meio semestre que passou, né, pra colar no
 112 principio do ano; só vou colar grau no próximo ano. Mas graças a deus eu
 113 to recuperando. Hã::: em relação aos colegas eu também tive dificuldade
 114 em relação a isso porque eu chegava e não entendia o conteúdo que o
 115 professor dava na turma e:: quem eu consegui ter uma relação são meus
 116 colegas-são indígenas até; eles também têm a dificuldade também-
 117 imagina né o grupo @3@ é, porque em relação aos outros grupos eu
 118 tinha dificuldade eu-eu chegava a perguntar e:: tipo assim, a pessoa
 119 falava pra mim “ah não sei, não sei” aí não tinha com quem poder me
 120 ajudar, quem:: fa-fa-
 121 **Y:** L se reunir pra estudar, né.
 122 **Lúcia:** Isso, e pra mim era muito difícil porque o que começam a dar aqui
 123 tanto pra nós como às vezes também para alunos que estudam aqui nas
 124 escolas publicas, assim, nós não vemos nada disso lá, é uma coisa nova
 125 que a gente tá vendo, os professores vêm como a gente já tem isso,
 126 uma base pra isso, e nós não temos () no meu curso superior () não
 127 temos aquela base isso pra gente-pra mim é novidade aquilo que ele tava
 128 falando na turma.
 129 **Y:** Humrumm.
 130 **Lúcia:** Aí foi essa a dificuldade que eu passei.

Lúcia esteve prestes a desistir do curso de Biologia, pois estava tendo muita dificuldade em acompanhar as matérias. Ela compara a sua situação com a que por vezes pode ser enfrentada por alunos egressos de escolas públicas em Brasília. A base de conteúdos é deficiente e compromete o desempenho dos estudantes na graduação. É preciso ter conhecimentos prévios de matemática, física, química e biologia para entender o conteúdo da graduação, mas para Lúcia, tudo era “novidade”, então, ela precisou se esforçar para começar do zero, para recuperar toda a base de conteúdos prévios necessários. Nessa busca, a estudante não

pôde contar muito com os colegas de classe que não se mostravam muito solícitos, justificando-se com algo do tipo “ah não sei, não sei” (linha 119). Como uma *outsider*, conseguia formar grupos somente com os alunos indígenas, que também tinham a mesma dificuldade de compreensão da matéria e ela ironiza a situação “imagina né o grupo @3@” (linha 117), numa alusão de que ninguém do grupo conseguia de fato se ajudar. A universidade dispõe de monitoria, porém, Lúcia esclarece que sua deficiência era no conteúdo de ensino médio, e os monitores não tinham obrigação de orientar nesse nível. Não havia outro tipo de serviço oferecido pela universidade aos alunos estrangeiros no sentido de ajudá-los a nivelar o conhecimento. Sendo assim, Lúcia conseguiu livros, estudou sozinha, contou com a ajuda do seu primo que também estudava na UnB. Reprovou matérias, atrasou o fluxo, mas não desistiu, apesar de ter pensado nessa hipótese: “eu também por um pouco ia mudar, mas aí eu decidi vir na luta né, porque é o que eu gosto” (linhas 108-109).

6.3.3 Planos para o futuro

Para as estudantes, projetar o futuro implica necessariamente em refletir sobre a volta, ou não, ao país de origem. Por um lado, Carmen pretende voltar a ilha do Príncipe, para trabalhar e contribuir com o desenvolvimento de sua região (passagem: país):

- 1 **Y:** Ok. Bom, queria que vocês falassem sobre o país de vocês agora.
- 2 Assim, como é que é morar lá, o que mais vocês go::stam, o que vocês
- 3 poderiam falar sobre São Tomé e Príncipe?
- 4 **Carmen:** Hum:::, bem, São Tomé e príncipe são duas ilhas () você já
- 5 sabe, né-
- 6 **Y:** Humrum.
- 7 **Carmen:** Assim, e u::m país bem pequenininho que:-
- 8 ((barulho de moto))
- 9 **Carmen:** -Assim, eu me sinto bem, o melhor lugar do mundo talvez que é
- 10 pra eu mora::r é lá, no meu país. Assim, se mora com:: dificuldades que
- 11 nós enfrentamos lá:::, como talvez por exemplo problema de luz coisas
- 12 assim, até mesmo saneamento básico e coisas assim, mas (1) é o único
- 13 lugar em que eu me sinto (1) sabe () meu , é ali () que eu me sinto
- 14 bem, aí:: (1) assim, morar (2) é:: – assim, mesmo quando eu terminar a
- 15 faculdade eu pretendo voltar (1), trabalhar (1) - trabalhar lá (1),
- 16 principalmente se eu puder atuar na minha área que é o que eu tra- que
- 17 eu estou estudando aí pra mim iria ser o melhor assim, tendo em conta
- 18 que eu já tenho um conhecimento então eu saberia mais ou menos como
- 19 (1) trabalhar-atuar. Aí poder também dar a minha contribuição, um

20 pouquinho daquilo que eu estou aprendendo aqui na faculdade, tanto na
 21 faculdade como mesmo experiência de vida, meu dia a dia aqui
 22 convivendo com- aprendendo aqui culturas diferentes aqui no Brasil,
 23 pessoas diferentes, aquilo que eu estou vivendo aqui, aquilo que eu
 24 estou- conhecimento, que eu to aprendendo, algo que eu (1) pretendo,
 25 assim, vai carregar comigo pra vida toda né, se Deus quiser lá eu
 26 pretendo (.) dar a minha contribuição, dar aquilo que eu puder, tiver
 27 espaço pra trabalhar, então trabalhar na área e- (3)

Apesar da pergunta ter sido sobre o país de origem das jovens, Carmen demonstra que a sua experiência de estudante no Brasil está diretamente relacionada à sua futura contribuição com a comunidade. Há uma intersecção entre futuro da jovem e futuro do país, especialmente de sua ilha, pois ela afirma mais de uma vez a sua intenção “pretendo ir mesmo pra trabalhar na Ilha do Príncipe” (linhas 15 e 26). E além do conhecimento técnico acadêmico, Carmen vai levar consigo um grande diferencial que é a experiência de vida (linha 21).

Já por outro lado, Lúcia relativiza a maneira de contribuir com o país e conseqüentemente a importância da sua volta (passagem: país):

110 **Lúcia:** E é isso. Mas é- em questão de (2)- de morar lá, agora né, que eu
 111 estou adulta @3@, pode ser que sim, pode ser que não. Mas eu- eu
 112 penso em mesmo se eu não for morar lá, eu penso sempre em contribuir
 113 com o meu país de algum jeito (2). Porque também eu vim aqui pra isso,
 114 pra ajudar lá.
 115 **Y:** Humrum.
 116 **Lúcia:** Pra contribuir alguma coisa pra lá. Então chegar aqui, formar e
 117 não ir, morar em outro lugar no caso e não contribuir, eh... Entendeu?
 118 @2@
 119 **Y:** Humrum.
 120 **Lúcia:** Por isso que é até- já penso em vários projetos, tanto seu eu ficar
 121 lá, e tantos naqueles que eu posso fazer não estando lá.
 122 **Y:** Humrum.
 123 **Lúcia:** Que eu sei que- “não, isso vai ajudar meu país e é bom, mesmo
 124 se eu não tiver lá.” (3)

A estudante comentava sobre as belezas naturais de seu país, mas agora (“que eu estou adulta”, linha 110) outros fatores adquirem importância sobre a decisão de continuar morando lá, dentre esses, a busca por oportunidades de crescimento intelectual e profissional. Entretanto, Lúcia não ignora o seu compromisso com o país e está constantemente pensando em projetos na sua área que podem ser implementados por lá, mesmo a distância. Sua intenção é continuar os estudos no Brasil, pois afirma que, se voltar, será muito difícil conseguir

sair do país logo em seguida para fazer pós-graduação, segundo ela, seria preciso intervenção de alguma pessoa influente, como ela diz, ter “um padrinho na cozinha” (passagem inicial, linha 11).

Mas ambas estão determinadas em dar continuidade aos estudos, em nível de pós-graduação, talvez, contudo, por meio de trajetórias diferenciadas (passagem: futuro):

- 1 **Y:** Ok. Gente, é a última questão, é sobre as perspectivas de futuro.
 2 Vocês já falaram um pouco do retorno de vocês, né; você já
 3 comentaram no começo. É, mas assim, vocês tem vontade de voltar pro
 4 Brasil-
 5 ((barulho de moto))
 6 **Lúcia:** Eu já penso em terminar e fazer logo. @ (2) @
 7 **Y:** É? Ficar direto.
 8 **Lúcia:** Aproveitar.
 9 **Y:** Humrum.
 10 **Lúcia:** Porque se você chega lá é que nem a gente estava falando aqui.
 11 Esse negócio de (), isso é muito. Se você chegar lá, e não tiver, em uma
 12 linguagem popular, um padrinho na cozinha, vai ser difícil você conseguir
 13 sair, ainda mais pra fazer uma pós-graduação. Imagina que graduação já
 14 é difícil, imagina fazer uma pós. Aí (.) eu quero, quando eu terminar, eu
 15 quero concorrer com uma pós Isso eu quero.
 16 **Y:** É mais fácil já estando (). E pode ficar direto?
 17 **Lúcia:** Pode, pode. Porque a gente tem visto de estudante. Aí pode.
 18 **Carmen:** No meu caso- assim, eu tenho () em querer terminar também e
 19 fazer pós-graduação, mas agora não sei. Eu to ainda eu dúvida, eu quero
 20 terminar, eu quero voltar, trabalhar pelo menos por dois anos, depois
 21 tentar uma pós. Aí, aí tanto se for aqui no Brasil ou algum outro lugar,
 22 aí-
 23 **Y:** Humrum.
 24 **Carmen:** Aí pra mim (). Aí é sem perspectiva assim, eu, (1) assim, quero
 25 terminar a graduação, queria trabalhar um pouquinho, fazer pós-
 26 graduação, depois doutorado.
 27 ((barulho de porta abrindo e fechando))
 28 **Carmen:** Aí eu tenho esse sonho, eu quero fazer isso. Assim, planos,
 29 projetos que eu- sonhos que eu gostaria de realizar mesmo.
 30 **Y:** ()
 31 **Carmen:** Aí, eu sei que não é fácil, () não, eu termino a graduação, mas
 32 assim, eu vou tentar a pós.
 33 **Y:** Humrum.
 34 **Carmen:** Eu vou tentar concorrer, vou estudar, vou fazer, aí se eu
 35 conseguir, é porque eu não sei (), dois anos, quando você- se você for-
 36 se você passar, você tem dois anos pra você: ingressar, né, pra você
 37 entrar, pra você fazer. Então dentro desse período eu não sei, porque
 38 desde que eu vim, eu não fui de férias ainda, então eu queria muito ir, eu
 39 quero ver minha mãe, quero ver minha avó, aí- quero ir, (.) aí depois que
 40 é pra (), não vejo minha família vai fazer cinco anos, então, eu quero. Aí,
 41 além do mais, eu gostaria de ir, trabalhar um pouco pra eu poder ver que
 42 área realmente que eu- pra eu fazer pós-graduação. Aí eu acho que- que
 43 eu já vou estar melhor, ter um pouco de conhecimento, saber mais ou
 44 menos- direcionar. Não, eu vou fazer pós nisso, eu acho que isso vai me
 45 trazer mais- habilidades, alguma coisa assim.

Enquanto Lúcia pretende ficar direto no Brasil e tentar a seleção para o curso de mestrado, Carmen pondera alguns fatores de ordem profissional e familiar e afirma que, sim, vai dar prosseguimento aos estudos, mas não imediatamente. As histórias de vida das duas jovens se diferenciam e parecem se refletir nos processos de decisão. Considera-se que Carmen, aos 28 anos, valoriza o trabalho neste momento de sua vida, assim como a autonomia que advém dele. Outro fator de peso para a estudante é a questão familiar, pois durante sua graduação, inclusive com mudança de curso, ela não regressou nenhuma vez ao seu país (“não vejo minha família vai fazer cinco anos”, linha 40). De acordo com as estudantes, a comunicação por telefone é difícil e muito cara (passagem família). A alternativa é a comunicação em meio digital. Contudo, Carmen também revela que sua mãe não sabe usar a internet, nem sua avó, sendo assim, sua realidade não parece colher os supostos benefícios da comunicação *on line*.

6.4 CABO VERDE⁹⁷: “Mas tranquilamente fui feliz aqui né?” (Carlos)

6.4.1 *Dentre outros, o espaço para o lazer*

A escassa oferta de educação superior gratuita em Cabo Verde e a importância que a formação acadêmica dos jovens representa para melhores perspectivas de crescimento social acabam por encaminhá-los às possibilidades de estudo no exterior. Como Henrique relata a seguir (passagem inicial):

- 1 **Y:** A pergunta inicial que eu tenho pra esse grupo de Cabo Verde é: (3)
- 2 será que vocês poderiam me falar um pouquinho sobre por que vocês
- 3 resolveram estudar no Brasil e porque UnB?
- 4 **Flávia:** Eu tipo assim, a gente depois de terminar (.) a escola secundária
- 5 a gente ou prefere estudar no país ou fora, aí ou a gente vai concorrer
- 6 pra aqui no Brasil ou em Portugal, aí eu sempre quis vir pro Brasil e
- 7 assim (2) em termos de escolher a faculdade, a gente não escolhe, eles é

⁹⁷ Não foi possível realizar a análise da passagem relativa aos planos de futuro dos estudantes caboverdianos devido a problemas técnicos nos dois gravadores que estavam sendo utilizados para gravação do áudio nos grupos de discussão.

8 que vão colocar aí meu curso inicial era Biblioteconomia, aí a gente ficou
 9 aqui na Universidade de Brasília, mas eu não queria o curso assim, meu
 10 curso sempre que eu quis era Ciências Contábeis, aí eu fiz pra mudar e
 11 tô esse semestre fazendo Ciências Contábeis, mas não é porque a gente
 12 vai escolher a universidade não.

13 **Y:** E só uma questão também: é como foi à recepção aqui na UnB?

14 **Flávia:** Foi bom, eu me adaptei rápido.

15 **Y:** Você está satisfeita com seu curso?

16 **Flávia:** Basicamente eu não fiz muitas coisas, porque ta de greve, mas
 17 pelas coisas que os professores falaram no início e pelo que eu já li acho
 18 que eu vou gostar.

19 Confuso

20 **Y:** A pergunta?

21 **Carlos:** É.

22 **Y:** A pergunta é: como foi como é que foi a, essa escolha vir pra cá, vir
 23 pra UnB, você está satisfeito com seu curso, como é que foi sua chegada
 24 aqui, sabe, como é sua historia?

25 **Carlos:** A minha motivação pra vir estudar no Brasil se origina no fato de
 26 ser mais barato estudar aqui do que em outros países, () e Portugal, são
 27 mais esses dois destinos que os estudantes procuram pra fazer curso
 28 superior e particularmente não escolhi a UnB, escolhi na verdade estudar
 29 em João Pessoa, Paraíba, e Curitiba também, aí têm uma opção lá você
 30 aceita estudar em outro estado? Eu falei: ah, aceito, marquei sim, aí
 31 colocaram pra UnB, graças a Deus eu vim estudar aqui né? Na
 32 universidade boa, não que as outras não sejam né? Mas tranquilamente
 33 fui feliz aqui né? E (3) consegui agregar muitas coisas, tanto pra minha
 34 vida pessoal quanto profissional e não tinha mais outra pergunta?

35 **Y:** Como foi sua recepção aqui?

36 **Carlos:** De especial não tinha nada de especial, se houve não cheguei a
 37 @partilhar@ isso e (4) é basicamente isso.

38 **Y:** Você está satisfeito com seu curso?

39 **Carlos:** É o curso estou satisfeito sim.

40 Confuso.

41 **Carlos:** Alguns professores não @3@.

42 **Henrique:** Assim eu, (.) lá em Cabo Verde a gente sempre tem aquele
 43 visão do Brasil, porque tem canais brasileiros, houve muitas brasileiras,
 44 passa novelas no canal nacional e assim desde criança a gente sempre
 45 ouve falar do Brasil e outros países né? Aí terminando o ensino médio
 46 como assim na época, tipo nessa, ((toque de celular)), dois, cinco anos
 47 atrás fazer um curso em Cabo Verde não era assim tão facilitado assim,
 48 só tinha escolas particulares e gente tem esse (abre porta) convênio com
 49 outros países, com os governos de outros países que você consegue
 50 fazer faculdade em outro país, aí tem Portugal, Brasil esses países aí, aí
 51 a gente falou em estudar aqui é mais fácil pra gente consegue se adaptar
 52 melhor, do que se vai pra França, pra Inglaterra ou até na China e
 53 também por curiosidade que eu tive de conhecer o Brasil,

Henrique conta que o Brasil já está presente na vida dos cabo-verdianos por meio da televisão e esse contato com a cultura brasileira desde criança permite que, ao optarem por estudar no exterior, o Brasil signifique um país mais próximo culturalmente do que países da Europa ou Ásia. No caso de Henrique, vir para o Brasil também serviria para “matar” a curiosidade, alimentada pela televisão e outras fontes.

A vantagem financeira foi o que Carlos considerou primordial no momento da escolha do país de destino, e, apesar de Brasília não constar como uma das cidades indicadas, Carlos avalia que a alternativa foi válida e seu tempo na universidade foi “feliz” (linha 33). Esse sentimento de “felicidade” pode remeter à experiência bem vivida de Carlos, ao aprendizado, aos desafios vencidos.

Flávia também tinha o Brasil como opção para a continuidade dos estudos “a gente depois de terminar a escola secundária a gente ou prefere estudar no país ou fora, aí ou a gente vai concorrer pra aqui no Brasil ou em Portugal, aí eu sempre quis vir pro Brasil” (linha 6). E o motivo que trouxe Tatiana ao Brasil foi a presença de seu irmão (passagem: inicial):

63 **Tatiana:** O motivo por eu ter escolhido Brasil, meu irmão já estudava
64 aqui há quatro anos e como é o único irmão que eu ti-, que eu tenho eu
65 queria ficar junto com ele, só que ele estudava no Rio de Janeiro e aí a
66 minha tia já começou a falar que não tinha como ir pro Rio, porque é uma
67 cidade de fato muito violenta e eles não queriam aí ele me indicou a
68 UnB, eu concorri a Administração pra UnB e consegui; ao chegar aqui à
69 recepção foi muito boa, embora eu tenha pego um semestre de greve,
70 mas foi muito bom e eu gostei do curso (3) que eu fiz.

Apesar de pretender ficar próxima ao irmão, Tatiana não teve o consentimento de sua tia para morar no Rio de Janeiro, cidade considerada violenta por ela. Optou-se então, por Brasília, local mais tranquilo.

Neste grupo de estudantes não houve relatos assumidos como experiências de discriminação. As primeiras respostas que seguem à pergunta introdutória da entrevistadora por sua vez abordam o tema das cotas raciais nas universidades (passagem: discriminação):

1 **Y:** Bom gente a gente vai passar pra outro tema agora que, que é sobre
2 preconceito, discriminação. Então assim, a questão é: ultimamente tem
3 se discutido muito sobre preconceito e racismo em diversas instâncias
4 né? Na universidade, então como é que vocês vêm essas questões, se
5 vocês já passaram algum episódio que vocês se sentiram discriminados,
6 é, outra questão também sobre a política de cotas, se vocês concordam,
7 então é sobre essa questão do preconceito, vocês passaram por isso
8 aqui, vocês tem algum?
9 **Tatiana:** L Eu não, até agora não. Em relação ao sistema
10 de cotas eu sou totalmente contra esse negócio, porque a partir do
11 momento que o governo cria um sistema de cotas diferenciado pra um
12 aluno negro entrar na universidade já é uma forma de discriminação,

13 porque que não estuda pra fazer o vestibular pra entrar nas mesmas
 14 condições que o aluno que é considerado branco, por exemplo, (2) se ele
 15 tem capacidade, porque que ele não mostra sua capacidade, eu sou
 16 capaz, não, é sistema de cotas porque é negro, eu vou entrar pelo
 17 sistema de cotas, não, pra mim eu acho que é errado isso, ta querendo
 18 conquistar um lugar na sociedade pra mostrar que você é superior igual
 19 aos outros? Então estuda, faz o vestibular e entra na mesma igualdade
 20 que o aluno que é considerado branco né? (2) Só isso.

21 **Henrique:** (), eu também assim eu sou contra as cotas para negros,
 22 porque acho que pra mim devia ser sistema de cotas pra pessoas de
 23 baixa renda.

24 **Flávia:** L Isso, isso mesmo.

25 **Henrique:** Assim porque, se bem que baixa renda é questão da rede
 26 pública de ensino que tem condições melhor que na privada, aí então o
 27 aluno negro ou branco que estudar na rede pública, aí o negro pode ter
 28 sistema de cotas e o branco não, sabendo que os dois podem ser de
 29 baixa renda ou também não, aí acho que pra mim não seria o foco, tipo
 30 tirar da raça, mas sim do sistema () de vida, aí assim eu sou negro, até
 31 participei de um congresso ano passado Congresso Nacional dos
 32 Estudantes Negros Cotistas do Brasil, foi lá em Salvador, aí eu, assim, o
 33 tema que foi discutido praticamente foi isso eu sempre, a minha opinião
 34 é sempre a mesma assim, invés de tirar pela raça ou cor, tirar pelo.

35 **Flávia:** L Pela renda.

36 **Henrique:** Pela renda familiar, () quem estudou na particular tem mais
 37 condições, a gente pode ver que as famílias brancas que se fala, é
 38 sempre quem tem renda mais alta né? Mas também existe uma
 39 porcentagem enorme da população branca que é de baixa renda que
 40 não são de capitais como Brasília, que vem do interior, acho que nesse
 41 ponto eles ficam penalizados e também o negro fica penalizado, que
 42 nem ela falou tipo uma segregação,(2) uma discriminação também acho
 43 nesse ponto.

44 **Tatiana:** L Falando nisso eu estudei com uma menina, **nossa** ninguém
 45 fala que (2) é negra, condições econômicas **elevadas** e ela, a gente teve
 46 uma conversa assim na sala de aula, ela falou: não, mas eu entrei pelo
 47 sistema de cotas e todo mundo: como assim Margarida? E ela: não,
 48 minha mãe é branca de olhos azuis, mas porque ela já é branca e de
 49 olhos bem claros, só que meu avô eles falam que ele era negro e eu falei
 50 com certeza você ocupando uma vaga de cota, **nossa** (3) não tem
 51 cabimento.

52 **Henrique:** L Acho que seria muito mais fácil um país conseguir
 53 organizar a educação com sistema de renda do que com sistema de
 54 cotas, porque de renda você tem todo o histórico da família, você
 55 consegue pesquisar, tipo assim porque negro não tá só na cor, que nem
 56 ela falou, tem muita gente de cor clara.

57 **Tatiana:** L É, e ninguém fala que é negro

58 **Henrique:** a gente vai ver no Brasil a porcentagem é enorme de negros,
 59 então acho desnecessário criar sistema de cotas pra entrar porque acho
 60 que 46% se não me engano é considerado negro, população negra.(3)

61 **Y:** você também nunca passou por uma situação assim?

62 **Henrique:** Assim questão de racismo eu principalmente não, (3) nunca
 63 mesmo até assim, uma vez um dos coordenadores lá do CCN⁹⁸ chegou
 64 a mim pra perguntar assim como é sua relação com seus amigos da sua
 65 faculdade.

66 **Y:** L Ah, do centro de convivência?

67 **Henrique:** Isso, eu conheci o pessoal lá, ai ele perguntou pra mim assim
 68 direto assim como é sua relação lá na sua faculdade, o pessoal te
 69 discrimina por você ser o único negro de lá? Porque eu faço Arquitetura,
 70

⁹⁸ CCN: Centro de Convivência Negra da UnB (<http://www.ccn.unb.br/>).

71 quando eu entrei só tinha um, tinha dois africanos, agora tem mais, mas
 72 sempre assim eu era o único mais (), mas nunca fui discriminado
 73 assim, tenho melhores amigos na faculdade, então o povo me ama lá, tá
 74 sempre querendo saber de Cabo Verde, quer conhecer; assim eu não
 75 sei, andando na rua assim eu já vi pessoas andando a noite assim na
 76 rua, eu vi pessoas, eu aqui pessoas tipo andando um pouquinho
 77 afastado, mas não considero isso, que é tipo ah porque eu sou negro
 78 assim, por questão de segurança, pode ter pessoas fazendo isso, assim
 79 comigo foi só esse episódio que eu, andando assim a pessoa mudou de
 80 calçada, ficou com receio, mas não considero questão de ver um negro
 81 na rua ficou com medo assim, nunca ninguém me chamou, ah você é
 82 negro ou por estar aqui fazendo assim sei lá o que, assim o racismo
 83 mesmo () eu nunca tive. Eu faço Arquitetura que a gente
 84 sabe que aqui na UnB é considerado curso de filhos de papai, assim de
 85 classe mais alta, todo mundo sabe disso, é comprovado, a maioria mora
 86 no Lago Sul, Lago Norte, é filhos de (2), diretores de banco, sei lá o que,
 87 mas a relação com eles é sempre, tem festas na casa deles eles me
 88 chamam, a gente joga bola juntos, tem contato direto por internet essas
 89 coisas todas assim, nunca eu fui tipo rebaixado por ser negro, nem por
 90 ser estrangeiro assim. O estrangeiro então que me facilitou né? Porque
 91 todo mundo quer conhecer Cabo Verde, quer saber como é que é; eu
 92 tenho um professor que chegava à sala de aula todo dia 8h, todo dia 8h
 93 cruzava as pernas e queria saber de Cabo Verde, ele sempre queria,
 94 sempre queria saber, sempre me perguntou como que é, uma
 95 curiosidade enorme, acho que isso (1) se assim alguém tinha algum
 96 preconceito por eu ser negro ou africano ou alguma coisa assim isso
 97 encobriu totalmente, nunca foi assim nem um pouco, nem pra desconfiar
 98 que a pessoa ta achando, ah ele é negro.

No trecho acima, Flávia e Henrique se alternam da defesa contrária às cotas para negros nas universidades. Para a primeira, o negro deveria “mostrar sua capacidade” (linha 15) e entrar pela seleção comum, visto que a própria concepção das cotas já seria discriminatória por si só (linhas 10-12). A alternativa proposta por Henrique seria a adoção do critério da renda social. Em ambos os casos, deve-se considerar que os estudantes são negros, porém, não são negros brasileiros. E, por viverem no Brasil, nos interstícios da dupla condição de ser negro e estrangeiro, não significa que compreendam a dimensão do lugar do “outro”, o negro brasileiro, ainda que partilhem da mesma cor. São construções identitárias diferenciadas.

No que diz respeito à discriminação, Henrique traz exemplos no contexto de dentro e fora da universidade. No âmbito universitário, ele mostra a contraposição de frequentar um curso cujos alunos são em grande parte oriundos das classes média-alta e alta de Brasília e mesmo assim não ter enfrentado situações de discriminação em virtude da cor. E a balança da dupla condição pesa para o fato de ser estrangeiro: “O

estrangeiro então que me facilitou né?” (linha 90). Chama atenção o comportamento do professor de Henrique, que “cruzava as pernas e queria saber de Cabo Verde” (linha 93) e tinha uma “uma curiosidade enorme” (linha 95). É um exemplo diferente do relatado por Carmen. Têm-se, nos dois casos, posturas opostas quanto à tolerância às diferenças.

Dentre as atividades rotineiras citadas por eles, está a convivência com outros estudantes africanos e especialmente os de Cabo Verde, que segundo Henrique são uma média de 30, em Brasília (passagem: lazer).

1 Y: Gente, além de estudar, vocês fazem mais alguma, o que mais vocês
2 fazem assim, ocupa o tempo de vocês durante a semana? Além de
3 estudar?

4 **Henrique:** Bom

5 Y: Vocês participam de algum grupo, de alguma igreja (2), tem outros
6 grupos além do grupo da universidade?

7 **Henrique:** Sempre tem. A gente tá sempre promovendo agora com a
8 aula suspensa, a gente tá sempre na casa do outro, tentando não se
9 dispersar, porque normalmente nosso ponto de encontro é aqui na UnB,
10 lá na porta (), se você precisar da gente a gente tá lá, nesse
11 semestre; agora com as aulas paradas a gente sempre tá tentando
12 manter esse contato ao máximo porque cabo-verdianos aqui estudantes
13 a gente tem uma faixa de 30 estudantes, aí sempre manteve nessa
14 margem, tenta manter né? Mas só que como cada um tem suas
15 ocupações, por exemplo, alguns já estão, como no caso do Carlos, têm
16 muito trabalho, já estão tipo mais avançados em curso assim a ocupação
17 é maior do que tem tá no primeiro, segundo semestre; assim eu
18 particularmente eu vou à igreja, o meu grupo é com os africanos também
19 e também a gente tem os brasileiros a gente tá jogando bola com eles,
20 quando tem festa a gente tá sempre junto, eles convidam também e
21 ocupação é isso, se estive assim parado sem nada pra fazer nossa
22 ocupação tá todo dia churrasco segunda feira @4@. Quando tem aula é
23 pesado mesmo, é pesado, mas tem dia que dá um jeito.

24 **Flávia:** Final de semana.

25 **Henrique:** Tem a época das provas tudo se tiver alguma atividade assim
26 pro bem de todos @3@.

Trazendo consigo a liderança de ser o mais antigo do grupo, Carlos diz ter participado de grupos de pesquisa, mas que não foi muito significativa a experiência (passagem: lazer):

72 **Carlos:** Eu particularmente já me envolvi em várias atividades desde que
73 cheguei aqui e, mas assim os mesmo que se destacam são (3), já
74 cheguei a integrar grupos de pesquisa né? Mas não sei,
75 @particularmente@ nem coloco isso tanto um grupo assim que marcou
76 muito a minha vida, porque particularmente eu não sou muito, uma coisa
77 que eu procuro cada dia que passa eu não sou acadêmico não eu mais
78 pro mercado, eu me perco mais no tempo com outras coisas do que com
79 a própria academia assim no sentido restrito a palavra né?

O tema abordado pela entrevistadora refere-se às atividades de lazer e socialização. Na vida de Carlos, esses momentos preferencialmente ocorrem fora da grade horária de aulas e em atividades como os grupos de pesquisa. Nesse sentido, ele acumula experiências como ter presidido a Associação dos Estudantes de Cabo Verde em Brasília e a diretoria administrativa-financeira de uma empresa de consultoria Junior, na área de economia, ligada à UnB, esta última responsável por alguma renda extra ao estudante.

A Associação foi criada em 2008 por ele e um grupo de estudantes, mas hoje encontra-se inativa. Carlos explica que pediu o desligamento do cargo no momento em que não foi possível conciliar suas prioridades com as da associação, juntando o fato de que a postura de alguns membros dificultava a plena gestão, quando não incorporavam os objetivos do grupo ou tinham aquilo como um passatempo, uma “empolgação” (linha 104) temporária, ou “uma coisa pra botar no seu currículo” (linha 106). Carlos comenta as ações empreendidas (passagem: lazer):

109 **Carlos:** E associação de certo modo, pode não admitir, mas é a
110 realidade, ela dá a qualquer pessoa, principalmente os que estão na
111 liderança, uma visibilidade política ta? Dentro do país, a associação
112 recebe gente de toda parte, os estudantes sempre, teve, teve muita força
113 e a nossa, a nossa, fico até orgulhoso de falar sobre a nossa associação,
114 teve esse momento né? Inclusive eu conheci ela foi num encontro que a
115 gente realizou o 1º Encontro Nacional de Estudantes Cabo-verdianos no
116 Brasil né? Vale ressaltar que o próprio Primeiro Ministro de Cabo Verde
117 chegou a estudar no Brasil na década de 80, como se diz, década de 80
118 né? Mas nunca houve nada do gênero, a nossa associação com apenas
119 três meses conseguiu fazer esse feito.

120 **Y:** L Encontro nacional?

121 **Carlos:** É, com apenas três meses de vida a gente conseguiu arrecadar
122 21 mil reais pra realizar esse encontro, coisa que nunca foi feito, não vou
123 falar que duvido que seja feito né? Mas e tendo em conta o perfil de-de,
124 das pessoas que cá estão e dos demais () e tendo em conta da
125 forma como o pessoal encara a questão do () estudantil acredito
126 que não vão fazer tão cedo né? Isso é minha visão particular a respeito
127 da, da (2) desse grupo específico da associação. É uma pena que hoje a
128 associação praticamente esteja no esquecimento né? Porque nossa @a
129 associação@ como era, não consigo imaginar.

Com apenas três meses de funcionamento, a Associação conseguiu arrecadar recursos para realizar o I Encontro Nacional de Estudantes Caboverdianos no Brasil, o que é um marco histórico, uma vez que “nunca houve nada do gênero” antes, nem quando o primeiro

ministro de Cabo Verde estudava no Brasil, na década de 1980. Tamanha mobilização e força dos estudantes o enchem de orgulho. Carlos elabora um diferencial entre o perfil dos estudantes que fizeram parte da associação em sua gestão, e os demais estudantes, tanto em épocas anteriores, quanto atualmente, o que o faz acreditar que talvez não mais seja repetido um evento desta natureza e porte (“não consigo imaginar”, linha 129). Ele prossegue detalhando um pouco mais (passagem lazer):

137 **Carlos:** Ah o pessoal lá em Tocantins está querendo criar uma
 138 associação, mas são os calouros, aí eu falei: não, isso é porque e os
 139 veteranos na verdade são () pra trabalhar, aí foi o que aconteceu aqui
 140 em Brasília quem está mais tempo, não sei se Augusto, na verdade ele
 141 que deveria tá lá na liderança, ah, porque que você é liderado por um
 142 cara que chegou depois de mim, tem essa-essa complexidade, de
 143 inferioridade que existe no seio dos mais velhos, e ainda hoje tem, a
 144 gente, até na forma como a gente trata um calouro, () eu sou isso,
 145 eu sou aquilo, só que tem () isso acaba dificultando muito a
 146 questão da associação e no nosso caso chegou a ter, mas teve outros
 147 problemas, foram problemas que, eu particularmente que tive problemas
 148 de ordem política também que fizeram com que houvesse o fracasso, a
 149 maioria pode não admitir, mas é minha visão particular né? E (2) onde
 150 quer que eu vá se me der na cabeça eu falo, porque eu não tenho essa
 151 de esconder o que eu realmente penso; e só sei que a nossa associação
 152 foi, foi à melhor que já teve no Brasil, eu diria mesmo foi uma das
 153 melhores que já teve em qualquer situação que se criaram de qualquer
 154 estudante cabo-verdianos, quer no exterior, quer dentro mesmo do
 155 próprio país

A condução do grupo e o sucesso da associação envolvem muitos fatores, e ele comenta sobre a inerente hierarquia que existe entre os estudantes mais antigos e os novatos, ou “calouros”. Uma associação criada por calouros tem grandes chances de enfrentar problemas, como o exemplo dos estudantes de Tocantins (linha 138). Essa “complexidade de inferioridade” pode ser percebida, segundo Carlos, até na maneira como os calouros são tratados por eles, com ares de razão “eu sou isso, eu sou aquilo” (linhas 144-145). Além desses fatores citados que podem ter influenciado a entrega do cargo e o declínio das atividades da associação, o jovem chama para si parte da responsabilidade, pois a sua personalidade forte, marcada por falar o que pensa, seja onde e para quem for (“porque eu não tenho essa de esconder o que eu realmente penso”, linhas 150-151), aliada a sua visibilidade, o trouxe problemas de ordem política. Tais problemas não são plenamente explicitados por ele

neste momento, mas é possível percebermos alguns indícios nos momentos a seguir, quando comentam sobre a relação da embaixada com os estudantes caboverdianos.

Foi Henrique quem lembrou que uma das atividades dos estudantes é a colaboração com os eventos organizados pela embaixada de Cabo Verde em Brasília (passagem: lazer):

202 **Henrique:** Mas um pouco a nossa ocupação nosso caso ((pessoa tosse))
 203 tem embaixada né? Aí sempre quando tem evento aí eles nos chamam
 204 pra participar, colaborar, por exemplo, feira do livro, chama pra ficar na
 205 banca, aí tem uma atividade tipo dança, por exemplo, apresentação de
 206 um trabalho pra estudante vai lá e dá uma contribuição.
 207 **Carlos:** Bom já falando o que ele falou, eu tenho certa observação né? É
 208 o seguinte: eu particularmente esses eventos aí eu hoje eu acho, em
 209 minha opinião, eu acho que esse eventos não, assim não agregam nada
 210 ao próprio estudante e principalmente pelo fato de ser uma relação não
 211 bilateral, eu acho que é uma relação mais unilateral, onde na verdade
 212 apenas os estudantes quem dá, assim é que nem agora vamos supor
 213 né? Não é que eu to aqui dando essa entrevista esperando que você me
 214 dê algo em troca, mas agora nessa questão entre a embaixada e o
 215 estudante é nitidamente que você espera também uma contrapartida da
 216 embaixada, eu te falo isso mesmo tendo esse olhar mais crítico, esse
 217 olhar de quem já foi presidente da associação, que já chegou a ser, a
 218 representar os estudantes

A contribuição dos estudantes nos eventos da embaixada pode ocorrer de diversas formas, de acordo com a necessidade, como, por exemplo, apoiar o *stand* da embaixada em feiras do livro, ou apresentar em atividades culturais para divulgação da cultura de Cabo Verde. No entanto, para Carlos a relação entre a embaixada e os estudantes é unilateral (linha 211), visto que os estudantes sempre estão disponíveis para contribuir e não contam com uma contrapartida da embaixada, quando precisam. A contrapartida a que se refere Carlos não é material ou financeira. Carlos se vale de sua experiência como presidente da associação dos estudantes para fazer a crítica. Este assunto foi bastante discutido por Henrique e Carlos ao longo do grupo de discussão.

6.5 Síntese comparativa

A decisão de estudar fora do país em grande parte dos casos é influenciada pelos familiares, pai, madrinha, mãe, que já estudaram no

Brasil e ocasionalmente na própria UnB. A sugestão também pode vir do ambiente escolar, como aconteceu com Paula que acatou a sugestão da diretora, brasileira, da escola onde estudava. O Brasil não é totalmente estranho para esses jovens, desde crianças eles têm contato com a televisão brasileira, o que contribui enormemente para a construção da imagem do Brasil. Quando estudantes do ensino médio, eles acompanham as notícias sobre os acordos de cooperação celebrados. Um dos motivos citados na escolha pelo Brasil é justamente a curiosidade em conhecer e viver a cultura brasileira, que eles acreditam ter similaridade com a cultura deles, pelas raízes africanas de nossa história. As estudantes são-tomenses se diferenciaram um pouco nesse aspecto, já que elas afirmaram não terem escolhido o Brasil por nenhum motivo especial, mas simplesmente elas aproveitariam a oportunidade de sair para qualquer país. Contradizendo essa afirmação, Lúcia conta que dispensou uma vaga em Cuba, pois disse “conhecer o regime de lá” (passagem inicial, linha 84). Então, o Brasil exerce certa preferência de destino entre os jovens dos países PALOP.

Uma vez escolhido o destino Brasil, a cidade na qual o estudante irá morar torna-se uma surpresa, já em grande parte dos casos a primeira opção de IES não é efetivada, restando a segunda ou a terceira opção. Brasília é considerada uma cidade tranqüila e este é o maior atrativo para que os jovens cogitem a possibilidade de estudar aqui, perdendo somente para as recomendações expressas dos adultos que aqui já moraram em seus tempos universitários e avaliaram a experiência como positiva. Os familiares muitas vezes preferem que os jovens morem em um local mais calmo, do que grandes cidades com índice de violência elevado. E na opinião dos estudantes, o fator que desfavorece a escolha por Brasília é essencialmente o alto custo de vida.

A recepção na cidade cabe aos colegas conterrâneos que já estão em terra brasileira. Independente de algum grau de conhecimento mútuo em seus países de origem, eles acolhem os calouros por um período em suas residências, caso não tenham algum local para morar de imediato, os acompanham à universidade, ajudam a organizar aspectos da vida em

geral, como a emissão do CPF e abertura de conta bancária para recebimento da bolsa de estudos e da remessa de recursos dos familiares. A preparação pode começar mesmo a distância, como contou Lúcia, que se comunicava com Carmen frequentemente pela Internet, e confessa que esse diálogo a ajudou a não ter “muitas surpresas” (passagem inicial, linha 105). O único estudante que comentou superficialmente sobre o programa de recepção aos estrangeiros da UnB foi Lucas, guineense.

Em solo brasileiro, o “estranhamento”, utilizando a expressão de Carmen, é maior ou menor, pode durar mais ou menos tempo para cada um dos jovens. Com exceção dos caboverdianos, todos os jovens expressaram um sentimento de decepção ao perceberem que os supostos laços fraternos entre o Brasil e os países PALOP pareciam enfraquecer com o passar dos dias na capital. Os estudantes angolanos foram os que mais verbalizaram esse incômodo. Para Bruno é espantoso assumir que até o momento da realização do grupo de discussão ele não tinha “um amigo brasileiro!” (passagem inicial, linha 111). E ele justifica que é tímido, mas tenta fazer amizades, porém sem muito sucesso. Daniel também expressa bem a solidariedade angolana em contraposição ao comportamento alheio dos brasileiros. Entretanto, por estarem especificamente em Brasília, eles próprios tentam explicar esse fenômeno, atribuindo esse traço “frio” na personalidade, por exemplo, ao processo de migração que as famílias sofreram na fase da construção da capital, estando também longe dos seus, ou ainda à arquitetura da cidade, que isola as pessoas em suas casas e não cria espaços para a circulação e o entrosamento dos habitantes. Raciocinar sobre as diferenças entre as culturas de origem e a do novo meio social em que se encontram é próprio da condição do estrangeiro, segundo Schütz (1994).

Entende-se que essa situação estende-se ao ambiente acadêmico também. Os estudantes guineenses comentam a falta de disponibilidade dos brasileiros, colegas de universidade, para a “troca de cultura”, termo que Marcos utilizou. A dificuldade em fazer trabalhos em grupo é uma dessas situações hostis, eles declaram. Carmen também sentiu a mesma

dificuldade, e precisava recorrer à professora para integrar algum grupo. A mesma estudante narrou um episódio de conflito com um professor de certa disciplina, que não se mostrou interesse em compreender seus motivos e ajudá-la, e fez comentários sobre o seu merecimento de estar na UnB. O impacto desta situação foi tamanho que Carmen decidiu mudar de curso, enfrentando toda a burocracia necessária. Henrique trouxe um exemplo, que, ao contrário, valorizava a sua presença em sala de aula. Dedicava momentos de diálogo, movido pela curiosidade. Nesse sentido, Santos e Botelho (2011) chama atenção para necessidade de responsabilização do professor no processo discriminatório e das consequências de suas declarações. Segundo a autora, “essa dificuldade ou falta de disposição em perceber-se enquanto opressor/a pode estar ligada à dificuldade de perceber *um/a outro/a* como *um alguém*” (p.9, grifo da autora).

É de se imaginar que os alunos oriundos dos PALOP e bolsistas não tenham dificuldade para se manterem no Brasil, visto que existe a figura de um responsável financeiro, familiar ou não, que o sustentará durante a sua permanência como estudante. Na vida real, e isso os estudantes guineenses nos mostraram com muita densidade, as famílias não tem condições de contribuir mensalmente com o valor indicado no formulário do PEC-G, mas nem por isso deixam de assiná-lo, pois o desejo de verem os filhos formados é maior do que possíveis dificuldades financeiras. Sobreviver somente com a bolsa torna-se um desafio para estes jovens, talvez o maior de todos os que se apresentem durante o curso. Em 2010, quando os grupos de discussão foram realizados, a bolsa estava com atraso de 3 meses e nesses momentos críticos os familiares são chamados a contribuir financeiramente. Lúcia diz que evita pedir ajuda aos pais porque “eles ficam lá todos atrapalhados também procurando por um jeito de poder ajudar (), mas eu evito ficar pedindo pra eles porque eu sei que não vai adiantar” (família, linhas 35-37).

A sobrevivência financeira em Brasília foi um tema abordado com bastante vigor entre os estudantes guineenses. Com base na compatibilidade entre o valor da bolsa Promisaes e as despesas do dia-a-

dia em Brasília, Maria diz que sobra para “beber água, comer vento” (passagem migração, linha 33). O reflexo da preocupação excessiva com a manutenção das necessidades básicas pode ser a queda de rendimento nas disciplinas. Essa foi uma característica peculiar do grupo de estudantes guineenses e deve-se, de acordo com Lucas, à condição precária de seu país que não consegue ofertar bolsas aos seus estudantes, nem pagar salários satisfatórios à população. Desse modo, tem-se uma situação singular da Guiné Bissau que coloca seus estudantes numa posição diferenciada em relação aos outros países PALOP, e eles nos chamam atenção para isso. Com tanta tensão e escassos recursos, sobra pouco para o lazer, cultura, viagens durante a permanência no Brasil.

Já sem a pesada carga impressa a este tema pelos guineenses, gerenciar as despesas longe da família parece ser um aprendizado único. Dividir o aluguel, priorizar as despesas, planejar uma viagem, comunicar-se com os pais, custear material de estudo, tudo requer atenção redobrada, já que estão “por conta própria”. Os jovens angolanos reconhecem que as dificuldades financeiras ajudarão no futuro, quando tiverem suas famílias, conferem “mais maturidade” e assim tornam-se “homens de verdade”. Apesar de não trabalharem, os jovens ensaiam a experiência da autonomia por meio do gerenciamento do recurso da bolsa e eventuais remessas da família.

Um destaque nos relatos das estudantes são-tomenses é a dificuldade em acompanhar as disciplinas da universidade devido à falta de conteúdos de base no nível primário e secundário. A monitoria da universidade não supria essa deficiência e não havia outra opção de serviço da instituição que pudesse ajudá-las. Carmen lembra que não existiam dicionários de inglês nas escolas em que estudou e Lúcia só conheceu um microscópio na universidade. A primeira decidiu mudar de curso, a segunda, precisou enfrentar uma jornada de dificuldades, porque “é o que eu gosto” (Lúcia, inicial, linha 108). Os estudantes caboverdianos, por outro lado, orgulham-se por terem rendimento acadêmico exemplar e superior à média dos alunos estrangeiros, e de

acordo com Carlos, isso se deve ao excelente nível da educação básica em seu país.

Estar fora dos países de origem na condição de universitários faz com que os jovens demonstrem um bom nível de criticidade sobre assuntos sociais, econômicos, educacionais. A participação em associações de estudantes também contribui para essa reflexão. No grupo de discussão de Cabo Verde a relação da embaixada com os estudantes adquiriu tom de polêmica entre os integrantes.

Os projetos de futuro prioritariamente os deslocam para seus países, a fim de cumprirem a obrigação assumida, não com os governos, mas com eles mesmos, como define Daniel, angolano (passagem futuro, linha 21). Porém, o retorno físico pode não constar nos planos de alguns deles, sem que isso influencie o desejo de darem sua parcela de contribuição com o país. A possibilidade de serem inseridos no mercado de trabalho, bem como a garantia de condições de uma vida próspera, são alguns dos fatores considerados. A maioria pretende continuar os estudos em nível de pós-graduação, não necessariamente no Brasil ou na UnB.

Nota-se o potencial que têm as experiências vividas pelos jovens universitários dos PALOP em Brasília, no sentido de ecoarem nos processos de (re)construção da identidade de cada um deles, visto ser este um processo permanente. Ressignificar suas culturas nacionais; refletir criticamente sobre seu papel nas sociedades de origem; conviver com “o outro” que o diferencia e o classifica; perceber-se negro/estrangeiro/africano no Brasil; gerenciar seus recursos financeiros longe da família, enfim, viver em meio à articulação das diferenças culturais faz com que este jovem universitário vivencie ativamente sua trajetória biográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi compreender alguns aspectos que envolvem a condição dos estudantes oriundos dos PALOP na UnB, tais como as motivações que os impulsionaram para a experiência de migração temporária, as experiências vividas durante este período e os projetos de futuro. Decorre daí o interesse em produzir dados que agreguem conhecimento sobre a realidade desses jovens, pois, assim como ocorre com as pesquisas que elegem a juventude universitária e educação superior como temáticas (SPOSITO, 2009), há pouca produção acadêmica sobre este recorte específico. Com base no Método Documentário, procurou-se reconstruir as orientações coletivas dos estudantes por meio da realização de grupos de discussão, organizados por país de origem.

Para delinear os contornos da pesquisa, optamos por resgatar algumas elaborações de Foracchi (1972; 1977) sobre a juventude universitária, uma vez que, resguardadas as peculiaridades históricas e sociais, podemos destacar traços comuns que afetam também os jovens universitários de hoje. E, no intuito de contextualizarmos o universo da educação superior no qual se inserem, apresentamos alguns dados sobre a representatividade das esferas públicas e privadas no sistema. Vimos que, de acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2012), as universidades públicas brasileiras acolhem 86,3% das matrículas em nível de graduação, mas representam apenas 7,9% das IES. Do nível médio, 70% dos jovens egressos matriculam-se em instituições privadas e em média, 50% dos estudantes universitários brasileiros pertencem às classes mais favorecidas (NEVES, 2012). O governo federal vem investindo nos últimos anos na ampliação de vagas e na redução da desigualdade de acesso, mas estes continuam se configurando como um grande desafio ao país.

Neste cenário, as IES devem gerenciar, ainda, as crescentes demandas por iniciativas acadêmicas de cunho internacional, tais como

projetos de pesquisa com IES estrangeiras e a promoção de intercâmbios estudantis.

Para os jovens oriundos dos PALOP que tenham interesse em cursar o nível superior fora de seu país, há a opção de serem beneficiários do PEC-G, um dos programas mais antigos da cooperação internacional brasileira, que oferece vagas em IES públicas brasileiras. Uma vez selecionados, podem concorrer a bolsas do governo brasileiro. Podem também, conseguir bolsas de estudo em seus países de origem, e ainda, serem mantidos integralmente pelos seus pais e/ou familiares.

Percebe-se, por meio das análises realizadas dos Grupos de Discussão, que, para esses estudantes em situação de migração estudantil temporária, a concepção sobre os países de origem adquire uma nova dimensão, estendendo-se para as bases de suas identidades nacionais. Não há como pensarem a Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola como antes, quando não haviam assumido, oficialmente, o compromisso com o desenvolvimento do país, por meio do retorno após a formação superior no Brasil. Tal discurso, como sistema simbólico, está consolidado para estes estudantes e assim eles se expressaram durante os grupos de discussão. Estão cientes de que os países confiaram-lhes parte de sua missão de desenvolvimento, e ao efetivarem o interesse pela vaga na IES, já não eram os mesmos cidadãos de antes, algo já estava em transformação.

Contudo, esse reforço da identidade nacional também não poderia ser homogêneo, como é próprio da juventude e das traduções culturais contínuas daqueles que estão fora de “casa”, o que acarreta modos diferentes de afirmarem esse compromisso com país.

A difícil inserção no mercado de trabalho e o desejo pelo sucesso profissional e realização pessoal também são fatores que podem “alterar a rota” desses jovens em busca de melhores condições.

Há que se considerar, por outro lado, outra influência exercida no percurso desses jovens que é a da família. As estudantes são-tomenses, ao se graduarem, realizarão também o sonho dos pais. A geração atual das famílias dos PALOP parece saber a importância exata dessa escolha

para seus filhos. Alguns deles já passaram pela mesma experiência, mas mesmo aqueles que não a tiveram, incentivam a migração, aceitando inclusive a possibilidade de que o jovem passe a viver em um meio social que desestabilize suas tradições culturais de origem. O apoio da família materializa-se não pelo lado financeiro, mas pelas palavras de motivação e incentivo que proferem nos espaçados contatos que conseguem realizar com filhos, suficientes para contagiá-los durante mais um tempo.

O domínio do lado financeiro, longe da família, tendo como renda quase que exclusivamente a bolsa de estudo, configura-se como um ensaio da autonomia do adulto, nos termos de Foracchi (1972). Os amigos têm papel fundamental nessa vivência da responsabilidade de manutenção, já que dividem despesas, planejam, compram e cortam despesas juntos. Tem-se, assim, que o dimensionamento do tempo, presente e futuro, se concretiza constantemente na vida em trânsito desses estudantes. No compromisso assumido e nas dificuldades de inserção; nas possibilidades que a mobilidade os apresenta; nos seus sonhos, compartilhados com a família; nos desafios do dia-a-dia e seus benefícios futuros.

As narrativas das experiências vividas pelos estudantes na UnB e em Brasília foram marcadas pelas singularidades do encontro com “o outro”. O Brasil revela-se bem diferente do que eles imaginavam. Ao chegarem ao solo brasileiro, essa imagem abstrata cede lugar à interação no cotidiano do novo meio social, o que pressupõe muitas vezes a reelaboração de seus padrões de pensamento e comportamento, como nos esclarece Schütz (1944). Como o alicerce de comparação são suas culturas de origem, no processo de diferenciação novos moldes identitários são construídos. Eles são vistos como diferentes, por serem “africanos”, genericamente denominados assim, e negros, uma vez que os estudantes brancos são maioria nas IES públicas brasileiras⁹⁹. O processo de diferenciação “eu/outro” reveste-se de poder, classifica e hierarquiza. E como, resgatando Elias e Scotson (2000), o limiar de

⁹⁹ Os índices de cor/raça que constam no Censo da Educação Superior são: 23% branca, 5,9% preta, 15% parda, 0,82% amarela, 0,21% indígena, 34,3% não dispõe da informação, 20,3% não declarado (Fonte: INEP, 2012).

tolerância às diferenças em geral é baixo, surgem situações marcantes na trajetória desses estudantes. Carmen, são-tomense, mudou de curso, divergiu de professores, calou-se diante de sua invisibilidade na sala de aula. Os guineenses relatam as dificuldades de formar grupos com os colegas de sala.

Por outro lado, as diferenças podem ser valorizadas de forma positiva e é nesse sentido que se assume a possibilidade de avançar em direção do reconhecimento das singularidades de cada estudante oriundo dos PALOP. Que os docentes das IES percebam o quanto são importantes no processo de construção de uma sociedade que respeita as identidades, que façam de suas salas de aula espaços privilegiados, nos quais todos possam contribuir, que consigam alcançar os “entrelugares” e os interstícios para perceberem a riqueza de cada estudante PALOP.

O PEC-G se propõe a disponibilizar as vagas aos estudantes nas IES federais e, nesse sentido, tem atendido a um dos propósitos primeiros da cooperação Sul-Sul, o de formar recursos humanos nos países em desenvolvimento. O MEC e o MRE dispõem de editais específicos que oferecem a possibilidade da bolsa ao estudante, entretanto, o quantitativo de bolsas não é suficiente para contemplar todos os estudantes vinculados ao PEC-G, e sabe-se que muitos deles enfrentam dificuldades de toda ordem durante o tempo de permanência no Brasil.

O adulto que assina o Termo de Responsabilidade Financeira no ato da inscrição, na maioria das vezes não dispõe mensalmente do recurso necessário para manter este jovem no Brasil, mas nem por isso ele deixará de assinar o documento, pois isso implicaria abrir mão de um sonho. Esse quadro revela uma fragilidade do PEC-G, que os gestores tem tentado amenizar por meio dos editais do Programa Promisaes e outros.

Uma possibilidade, mediante aprovação orçamentária da proposta, seria a vinculação da vaga no PEC-G à percepção da bolsa, considerando a dificuldade de subsistência que muitos desses estudantes apresentam. Importa lembrar também que o estudante estrangeiro está

proibido por lei de exercer qualquer atividade remunerada, o que torna ainda mais escasso o leque de opções disponíveis para garantir a permanência e conclusão do nível superior no Brasil.

Outro fator a ser considerado é a organização das IES para a recepção dos alunos estrangeiros. A ação de boas-vindas que a UnB realiza para os estudantes estrangeiros foi citada superficialmente somente por um dos estudantes que participou da pesquisa e não há garantia de alojamento para os que chegam.

As IES precisariam não somente matriculá-los, mas encontrar formas de acolhê-los em todos os sentidos, visto que elas têm um papel imprescindível nos processos de cooperação internacional. O acolhimento engloba desde a recepção, alojamento, às posturas pedagógicas dos profissionais com os quais eles lidam diretamente, sobretudo o professor, contribuindo para que haja, de fato, o intercâmbio no verdadeiro sentido da troca de experiências.

À medida que as IES investirem nas iniciativas de cooperação internacional e intercâmbio, é possível que essas discussões se fortaleçam e espelhem resultados práticos no cotidiano das universidades brasileiras. Espera-se assim que a cooperação Brasil-África possa concretizar-se para além do discurso político.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALASUUTARI, Pertti. A globalização da pesquisa qualitativa. In. *Media & Jornalismo*. N.6, PP-17-41, 2005.

AMARAL, Joana de Barros. **Atravessando o Atlântico: o Programa Estudante Convênio de Graduação e a cooperação educacional brasileira**. Dissertação de mestrado (Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional). UnB. Brasília, 2013¹⁰⁰.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. **Retomada de um legado: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude**. *Tempo Social*, Nov 2005, vol.17, n°.2, p.11-33.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In. WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa na Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. A multidimensionalidade do habitus e a construção de tipos praxiológica. **ETD Educação Temática Digital**, *Campinas*, v.12, n.2, p.22-41, jan./jun. 2011.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio. **Rev. Bras. Pol. Adm. Educ.**, v.25, n.1, p.83-91, 2009.

BRASIL, Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm>

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S.. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

¹⁰⁰ Dissertação defendida, mas ainda não catalogada.

FEIJÓ, Rosemeri Nunes. **A internacionalização da educação superior no Brasil : um estudo de caso de alunos estrangeiros do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/UFRGS**. 2013. Dissertação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

FONSECA, Dagoberto José. A tripla perspectiva: a vinda, a permanência e a volta de estudantes angolanos no Brasil. In: **Pro-Prosições**, 2009, vol.20, n.1, pp. 23-44. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a03.pdf>.> Acesso em 12 maio 2010.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira/Edusp. 1972.

_____. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional. 1977.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: LiberLivro, 2007.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa na Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Vicente de Paula. Interpretação e objetividade. In: _____. **A gênese da compreensão do objeto cultural em Karl Mannheim**. Dissertação (mestrado). Campinas: Departamento de filosofia, 1999, p.109-150.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Africanos no Brasil, Hoje: Imigrantes, Refugiados e Estudantes. In: **Revista TOMO**, nº. 22, jul/dez 2012, p. 13-36.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

KRÜGER, Heinz-Hermann. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação na Alemanha. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa na Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LECCARDI, Carmen. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. In: **Tempo Social**, Nov 2005, vol.17, nº.2, p.35-57.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1950.

_____. **Essays on the sociology of Knowledge**. London: Routledge + Kegan Paul, 1952.

MANCIBO, Deise. Educação Superior e Desafios. In: **Seminário Internacional de Educação Superior da Comunidade de Países de Língua Portuguesa** [recurso eletrônico] / ed. Marília Costa Morosini. – resumo – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em <<http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/educacaosuperior.htm>>

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. São Paulo In: **Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08/07/10.

_____. *Uma reforma necessária*. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1001-1020, out., 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. *A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil*. **Educação e Sociedade**. [online]. 2009, vol.30, n.106, pp. 15-35.

McCOWAN, T. O crescimento da educação superior privada no Brasil: implicações para as questões de equidade, qualidade e benefício público. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** 13(27), 2005. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/132/258>>. Acesso em 08/07/10

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf> Acesso em 03 nov. 2013.

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior: 2012 – sinopse** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 03 nov. 2013.

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior: 2011** – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em 03 nov. 2013.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. In: **Educar** [online], 2006, Curitiba, nº 28, Ed. UFPR. P. 107 a 124

NEVES, Clarissa Eckert Baeta, RAIZER, Leandro e FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, Expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. IN: **Sociologias**. Edição Semestral, ano 9, nº 19, jan/jul, 2007. pp. 124-157.

_____. **Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão**. Preparado para apresentação no Congresso de 2012 da LASA (Associação de Estudos Latino Americanos), em São Francisco, Califórnia Maio 23 a 26, 2012. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Clarissa%20Baeta%20Neves.pdf>>. Acesso em 03/11/2013.

OJALA, Raisa. **Projetos de futuro de jovens universitários no Distrito Federal**: Um Estudo De Caso. Tese. UnB. 2008.

PAIS, José Machado, CAIRNS, David e PAPPÁMIKAIL, Lia. Jovens Europeus: retrato da diversidade. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 17, n. 2, 2005. pp. 109-140.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: AMBAR, 2001

PONTÍFICE, Maria Fernanda. Educação Superior em São Tomé e Príncipe. In: **Seminário Internacional de Educação Superior da Comunidade de Países de Língua Portuguesa** [recurso eletrônico] / ed. Marília Costa Morosini. – resumo – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em <<http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/educacaosuperior.htm>>

RIZZI, Kamilla Raquel. **O grande Brasil e os Pequenos PALOP: a política externa para Cabo Verde , Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe (1974-2010)**. Tese de doutorado em Ciência Política. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para

construção do Estado? In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 42 set./dez. 2009

SANTOS, Tatiana Nascimento; BOTELHO, Denise Maria. "Interseccionalidades, vulnerabilidades e práticas pedagógicas não-discriminatórias: por um novo paradigma discursivo". In: **34ª Reunião Anual da ANPED**. Natal-RN, 2011.

SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

SANHÁ, Alberto. Educação Superior em Guiné-Bissau. In: **Seminário Internacional de Educação Superior da Comunidade de Países de Língua Portuguesa** [recurso eletrônico] / ed. Marília Costa Morosini. – resumo – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em <<http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/educacaosuperior.htm>>

SARAIVA, José Gomes; GALA, Irene Vida. **O Brasil e a África no Atlântico Sul: uma visão de paz e cooperação na história da construção da cooperação africano-brasileira no Atlântico Sul**. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/sombra.rtf>>. Acesso em: 12 de nov 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert. (orgs.). São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHUTZ, Alfred. **The stranger: an essay in social psychology**. In: The American Journal of Sociology. Vol. XLIX, Nº 6 – 05/1944, p. 499-507.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Expansão do ensino superior: contexto, desafios, possibilidades. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: impertinências**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 79, Agosto 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 Out 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SIMMEL, Georg. **Sociologia**. Organização de Evaristo de Moraes Filho. São Paulo: Ática, 1983.

SOUSA, José Vieira. Restrição do público e estímulo à iniciativa privada: tendência histórica no Ensino Superior Brasileiro. In: **A idéia de Universidade: rumos e desafios**. Maria Abádia da Silva, Ronada Barreto Silva (orgs). Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

SPÍNOLA, Carlos Jorge Rodrigues. Educação Superior em Cabo Verde. In: **Seminário Internacional de Educação Superior da Comunidade de Países de Língua Portuguesa** [recurso eletrônico] / ed. Marília Costa Morosini. – resumo – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em <<http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/educacaosuperior.htm>>

SPOSITO, Marília P. A pesquisa sobre jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais. In: _____. **O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social** (1999-2006). 1. ed. Belo Horizonte: Argumentum, 2009 [v. 1+2].

TAVARES, Fátima Regina Gomes. **SCHUTZ E SIMMEL: sobre os dilemas da condição social do estrangeiro**. Comum - Rio de Janeiro - v.6 - nº 17 - p. 78 a 90 - jul./dez. 2001

TETA, João Sebastião. Educação Superior em Angola. In: **Seminário Internacional de Educação Superior da Comunidade de Países de Língua Portuguesa** [recurso eletrônico] / ed. Marília Costa Morosini. – resumo – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em <<http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/educacaosuperior.htm>>

UNESCO. Institute for Statistics. **Global Education Digest 2006**. Comparing Education Statistics Across The World. Montreal, 2006. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/2006/GED2006.pdf>>. Acesso realizado em: junho de 2013.

VILELA, Rita Almeida Teixeira, NAPOLES, Juliane Noack. “Hermenêutica objetiva” e sua apropriação na pesquisa empírica na área da educação. **Linhas Críticas**. Brasília: v. 16, n. 31, p. 205-326, dez. 2010. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3027>

WELLER, Wivian et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado**. [online]. 2002, vol.17, n.2, pp. 375-396.

WELLER, Wivian; NUNES, Brasilmar Ferreira. A juventude no contexto social contemporâneo. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 9, n. 2, p. 43-57, 2003 (publicado em 2006).

_____. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. In. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, nº 13, jan/jun 2005, p.260-300.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com

o método. In: **Educação e Pesquisa**. Revista de Educação da USP. São Paulo, vol.32, no.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

_____. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Sociedade e Estado**. Brasília, vol.25, n.2, 2010, p.205-224.

WELLER, Wivian, PFAFF, Nicole. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa na Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; TEIXEIRA, Rita Amélia. **Itinerários de Pesquisa - perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. 2ª edição. Editora DP&A/ Lamparina, 2011.

Teses e dissertações

ALVES, M. F. **Representações Sociais e Construção da Identidade de cabo-verdianos no Rio de Janeiro: Estudantes, Imigrantes e Descendentes**. Dissertação de mestrado (Psicologia). UERJ. Rio de Janeiro, 2008.

AMARAL, Joana de Barros. **Atravessando o Atlântico: o Programa Estudante Convênio de Graduação e a cooperação educacional brasileira**. Dissertação de mestrado (Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional). UnB. Brasília, 2013¹⁰¹.

BARROS, Deolindo Nunes de. **A política africana do Brasil e o seu conseqüente acordo de cooperação cultural com os países africanos: o caso do intercâmbio educacional com Cabo Verde**. Dissertação de mestrado (Políticas Públicas e Formação Humana). UERJ. Rio de Janeiro, 2007.

CA, Cristina Mandau Ocuni. **A trajetória dos quadros guineenses formados e em formação no Brasil, na visão de estudantes e profissionais do 3º grau**. Dissertação de mestrado (Educação). Unicamp. Campinas, 2009.

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

¹⁰¹ Dissertação defendida, mas ainda não catalogada.

DESIDÉRIO, Edilma de Jesus. **Migração internacional com fins de estudo: o caso dos africanos do Programa Estudante-Convênio de Graduação em três universidades públicas no Rio de Janeiro.**

Dissertação de mestrado (Demografia). Escola Nacional de Ciências Estatísticas, ENCE/IBGE. Rio de Janeiro, 2006.

FEIJÓ, Rosemeri Nunes. **A internacionalização da educação superior no Brasil: um estudo de caso de alunos estrangeiros no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social / UFRGS.** Dissertação de mestrado (Antropologia). UFRGS. Porto Alegre, 2013.

FIGUEIREDO, Denise Miranda de. **Diálogos interculturais dentro de uma universidade brasileira.** Tese de doutorado (Psicologia). PUC-SP. São Paulo, 2013.

GOMES, José Manuel Sita. **Estudantes na terra dos outros: a experiência dos universitários angolanos da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil.** Dissertação de mestrado (Educação). UFMG. Belo Horizonte, 2002.

HIRSCH, Olívia Nogueira. **“Hoje eu me sinto africana”: processos de reconstrução de identidades em um grupo de estudantes caboverdianos no Rio de Janeiro.** Dissertação de mestrado (Sociologia). PUC-RJ. Rio de Janeiro, 2007.

JOÃO, Dulce Maria Chalé. **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 (Antropologia). UFRGS. Porto Alegre, 2006.

MENDES, Chirley Ferreira. **Uma vitrine do Brasil: telenovelas brasileiras entre estudantes africanos.** Dissertação de mestrado (Antropologia). UnB. Brasília, 2012.

MORAIS, Sara Santos. **Múltiplos regressos a um mundo cosmopolita: moçambicanos formados em universidades brasileiras e a construção de um sistema de prestígio em Maputo.** Dissertação de mestrado (Antropologia). UnB. Brasília, 2012.

MORAIS, Oziel Duarte. **A cooperação bilateral entre Brasil e Cabo Verde: uma análise a partir dos convênios no Ensino Superior.** Dissertação de mestrado (Educação). Unicamp. Campinas, 2013.

MOURÃO, Daniele Ellery. **África na pasajen: identidades e nacionalidades guineenses e cabo-verdianas.** Dissertação de Mestrado (Sociologia). UFCE. Fortaleza, 2006.

_____. **Outros Atlânticos: reconfigurações identitárias de estudantes cabo-verdianos em trânsito entre Cabo Verde, Portugal e Brasil.** Tese de doutorado (Sociologia). UERJ. Rio de Janeiro, 2013.

PEDRO, Verônica Tchivela. **Identidades traduzidas num mundo globalizado: os estudantes africanos em Florianópolis.** Dissertação de mestrado (Antropologia). UFSC. Florianópolis, 2000.

RODRIGUES, Veridiana Seffrin Novaes. **Valores pessoais do estudante estrangeiro no Brasil: estudo com alunos do PEC-G.** Dissertação de mestrado (Administração). UFU. Uberlândia, 2009.

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

TCHAM, Ismael. **A ÁFRICA FORA DE CASA. Sociabilidade, trânsito e conexões entre os estudantes africanos no Brasil.** Dissertação de mestrado (Antropologia). UFPE. Recife, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro dos grupos de discussão

A TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES AFRICANOS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

BLOCO I: INGRESSO NA UnB

Pergunta inicial (igual para todos os grupos): **Vocês poderiam falar um pouco sobre como foi que resolveram vir para o Brasil e como foi que vieram para a UnB?**

Outras questões:

- Quando vocês chegaram aqui no Brasil? E em Brasília?
- Qual foi a forma de seleção e ingresso na UnB?
- Como foi o primeiro dia de vocês na UnB? Como vocês se sentiram quando começaram a estudar aqui?
- Poderiam falar um pouco sobre como foi a escolha pelo curso e o que marcou mais até o momento?

O que se espera: Que os entrevistados falem sobre:

- *Motivos que levaram a opção pelo Brasil e pela UnB.*
- *Forma de seleção adotada pelo país de origem (programas de cooperação internacional, outros?).*
- *Chegada ao Brasil e em Brasília. Recepção na UnB (pelos estudantes, professores e funcionários).*
- *Crítérios de escolha do curso. Satisfação com o curso.*

BLOCO II: PAIS DE ORIGEM

Pergunta inicial: **Vocês poderiam falar um pouco sobre o país em que vocês nasceram? Como que é morar em _____ ?**

BLOCO III: TRAJETÓRIA ESCOLAR

Pergunta inicial: **Vocês poderiam falar um pouco sobre as experiências que vocês viveram na escola no país de origem de vocês? Como vocês descreveriam a(s) escola(s) em que estudaram?**

Outras questões:

- Em que tipo de escola vocês estudaram? [pública, particular, urbana, rural]
- Vocês poderiam falar um pouco sobre a relação entre professores e alunos na escola em que estudaram?
- Como era a relação entre os alunos? Poderiam falar um pouco sobre as experiências que vocês viveram?
- Como era a relação entre a escola e a comunidade? A escola tinha algum tipo de trabalho com a comunidade?

- Vocês acham que existe uma relação diferenciada entre meninos e meninas na escola? Existe um tratamento diferente por parte dos/as professores/as?

O que se espera: Que os entrevistados falem sobre:

- *Experiências escolares. Características das escolas em que estudaram. Relação com professores e colegas.*

BLOCO IV: TRAJETÓRIA FAMILIAR

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar um pouco sobre a família de vocês?

Outras questões:

- Vocês poderiam falar um pouco sobre a história dos seus pais? Onde eles nasceram?
- Como é a relação de vocês com os pais? Poderiam falar um pouco sobre os vossos pais?
- Como é a relação de vocês com os irmãos ou irmãs?
- Sua família apoiou sua vinda para o Brasil?
- Qual o contato que vocês mantêm com sua família?
- Vocês são casadas e/ou tem namorados/as? Como é a relação de vocês com os maridos e/ou namorados/as?

O que se espera: Que os entrevistados falem sobre:

- *Relacionamento com a família. Papel da família na decisão de vir para o Brasil.*

BLOCO V: RACISMO/DISCRIMINACAO

Pergunta inicial: Ultimamente tem se discutido muito sobre preconceito e racismo em diversas instâncias (mídia, universidade, etc.). Como vocês vêem essa questão?

Outras questões:

- Vocês já sofreram algum tipo de preconceito? Poderiam falar um pouco sobre isso?
- E aqui na universidade, vocês já passaram por alguma situação de constrangimento ou de discriminação?
- Na opinião de vocês quem é sofre mais preconceito? Vocês acham que as mulheres sofrem mais preconceitos do que os homens?
- O que vocês pensam sobre as políticas de ações afirmativas e sobre as políticas de cotas? Vocês acham que elas também deveriam ser ampliadas para outros setores além das universidades?
- Na opinião de vocês quem é sofre mais preconceito? Vocês acham que as mulheres sofrem mais preconceitos do que os homens?

BLOCO VI: RELAÇÕES DE GÊNERO

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar um pouco sobre como vocês vêem as relações entre homens e mulheres?

Outras questões:

- Sobre morar e estudar aqui no Brasil, na opinião de vocês existem diferenças nesta experiência para jovens do sexo feminino e masculino? Acha que a vida aqui é diferente para rapazes e moças?
- Como vêem o papel do homem e da mulher no futuro trabalho, no país de cada um?
- Vocês já viveram alguma situação de preconceito por ser homem (por ser mulher)?

BLOCO VII: CONVIVÊNCIA E PARTICIPAÇÃO EM OUTROS GRUPOS

Começar esse bloco comentando o seguinte: *Bom, nós já conversamos sobre muitos aspectos da história de vocês, vamos mudar um pouco de tema...*

Pergunta inicial: Além de estudar, vocês estão desenvolvendo alguma atividade que ocupe bastante tempo na semana?

Outras questões:

- Vocês participam de algum outro grupo ou desenvolvem algum trabalho na área social ou política?
- Vocês têm alguma religião e costumam freqüentar a igreja?
- Como vocês se mantêm? Recebem bolsa do país de origem ou o governo brasileiro? É suficiente para os gastos?

O que se espera: *Que os entrevistados falem sobre:*

- *Interação em outros grupos sociais. Condições de vida durante o intercâmbio.*

BLOCO VIII: LAZER

Pergunta inicial: O que vocês costumam fazer no tempo livre?

Outras questões:

- Vocês têm muitos amigos brasileiros? E amigos africanos?
- Freqüentam as casas desses amigos?

O que se espera: *Que os entrevistados falem sobre:*

- *Diversão, convivência com amigos brasileiros/africanos.*

BLOCO IX: PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

Pergunta inicial:

- **O que vocês pensam em fazer depois de concluírem o curso na UnB?**

Outras questões:

- Existem expectativas do seu país em relação a você?
- Voltaria ao Brasil ou escolheria outro país?

O que se espera: *Que os entrevistados falem sobre:*

- *Perspectivas de ascensão pessoal, profissional. Expectativa de satisfação com o intercâmbio no Brasil.*

BLOCO X: OUTROS

- Não temos mais perguntas. Vocês gostariam de falar ainda sobre algum assunto que a gente não conversou ainda?

Sugestão de leitura para a preparação do trabalho de campo:

WELLER, Wivian . Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006 (disponível in: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>).

_____. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, v. 7, n. 13, p. 260-300, jan./abr. 2005 (disponível in: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n13/23564.pdf>)

APÊNDICE B - Formulário de identificação

ESTE QUADRO DEVE SER PREENCHIDO PELO (A) PESQUISADOR (A)

Data da entrevista: ____/____/____ Local: _____

Duração da entrevista: início _____ término: _____ Tipo: GD () EN () Código: _____

Nome da(s) entrevistadora(s): _____

Universidade de Brasília, Faculdade de Educação

Projeto: **A TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES AFRICANOS NA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA**

Aluna: Silvia Helena Rodrigues
Orientadora: Prof^a. Dra. Wivian Weller

**TODAS AS INFORMAÇÕES SERÃO TRATADAS COM RIGOR E SIGILO. NOMES
NÃO SERÃO DIVULGADOS.**

Nome:
Nome fictício - como gostaria de ser chamado(a):

Curso: Turno:
Ano e semestre de ingresso:

Idade: Sexo: feminino () masculino ()
Cor/etnia: Branco () Preto () Pardo () Outra:
Estado civil: solteiro/a () casado/a () separado/a () Outros
Tem filhos? sim () não () número de filhos:
Tem irmãos/ãs? sim () não () número de irmãos/ãs:
Religião:

País em que nasceu: Cidade:
País de nascimento da mãe: Cidade:
País de nascimento do pai: Cidade:

Moradia

Local em que vive atualmente:
Há quanto tempo mora neste local?
Como mora? Com os pais () com o companheiro/a () com parentes () com amigos ()
Outros:

Escola - Descreva o nome, local e tipo de escola que freqüentou em cada período:

Período (fique à vontade para corrigir, caso a classificação não esteja de acordo):
a) Ensino Primário:

Local:

Escola pública () Escola particular ()
Escola rural () Escola urbana ()

a) Ensino Secundário:

Local:

Escola pública () Escola particular ()
 Escola rural () Escola urbana ()

Situação atual:

Somente estuda () Estuda e trabalha ()

Sua renda mensal é oriunda de:

Trabalho remunerado () Auxílio do País de origem ()
 Auxílio do Brasil () Ajuda dos pais/familiares ()

Outra:

.....
 Qual é o valor da sua renda mensal?

Em que você gasta a sua renda mensal?

Caso esteja trabalhando, qual profissão/atividade que está exercendo?

Caso esteja trabalhando, tem dedicação de quantas horas semanais?

Escolaridade da mãe:

Ensino Primário: completo () incompleto ()

Ensino Secundário: completo () incompleto ()

Ensino Superior: completo () incompleto ()

Profissão da mãe: Renda mensal:

Escolaridade do pai:

Ensino Primário: completo () incompleto ()

Ensino Secundário: completo () incompleto ()

Ensino superior: completo () incompleto ()

Profissão do pai: Renda mensal:

Escolaridade do companheiro (*somente se vivem juntos*)

Ensino Primário: completo () incompleto ()

Ensino Secundário: completo () incompleto ()

Ensino superior: completo () incompleto ()

Profissão do companheiro: Renda mensal:

Dados complementares:

Lazer preferido:

.....
 Você faz parte de algum grupo ou associação? sim () não ()

Se sim, quais são as principais atividades realizadas pelo grupo do qual participa?

.....
 Há quanto tempo você está nesse grupo?

Quantas vezes na semana costumam se encontrar?

Onde costumam se encontrar?

Você estaria disposto(a) a conceder novas informações no futuro? sim () não ()

Telefones para contato:

e-mail:

Muito obrigada!

APÊNDICE C - Termo de compromisso ético da pesquisa

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação -Programa de Pós-graduação
GERAJU – Grupo de Pesquisa em Educação e políticas publicas: gênero,
raça/etnia e juventude
[Dra. Wivian Weller (coordenadora FE/UnB)]

Histórico do grupo de pesquisa:

O GERAJU - grupo de pesquisa em Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude - vêm desenvolvendo estudos e pesquisas sobre mulheres e educação; jovens negros e identidades culturais; políticas educacionais e formação de professores para a educação na Universidade de Brasília desde 2005. Entre os trabalhos realizados, destacamos as pesquisas “Mulheres e Educação na América Latina” (Weller, 1996); “Educadores e educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares” (Botelho, 2000); “Educação, diferenças e desigualdade: a contribuição da escola neste enfrentamento” (Silveira, 2002; 2004); “Discriminación y pluralismo cultural en la escuela – São Paulo, Brasil” (Cavalleiro, 2005; 2006); “Experiências de discriminação e segregação de jovens negros em São Paulo e jovens de origem turca em Berlim” (Weller, 2008) assim como a pesquisa “Trajetória familiar e escolar de jovens negras que ingressaram pelo sistema de cotas na Universidade de Brasília”, da qual participam alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado (Edital MCT/SPM/CNPq 045/2005 - cf. Weller, 2007; 2008).

O GERAJU participa da formação de professores e de pesquisadores, tendo sido responsável pela elaboração e implementação de uma linha de pesquisa sobre Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude na área de concentração de Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, que contempla os seguintes eixos: a) Educação, gênero e políticas públicas; b) Educação, relações étnico-raciais e ações afirmativas e c) Educação, juventude e políticas públicas. No âmbito da linha de pesquisa foram defendidas quatro (04) dissertações de mestrado; duas (02) teses de

doutorado e nove (09) dissertações de mestrado encontram-se em andamento. No ano de 2007 o GERAJU também foi responsável pela implementação das disciplinas “Gênero e Educação” e “Educação das relações étnico/raciais” no curso de Pedagogia da UnB, voltada principalmente para estudantes das Licenciaturas.

Termo de compromisso ético da pesquisa

O presente documento compreende o termo de consentimento para a participação voluntária na pesquisa “Vivências acadêmicas e projetos de futuro de jovens-mulheres que ingressaram pelo sistema de cotas na Universidade de Brasília” e também para a pesquisa de mestrado “Opinião dos/as estudantes sobre o sistema de cotas da UnB”, ambos os trabalhos vinculados à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Os/as participantes desta pesquisa serão convidados/as a participar de uma entrevista individual, baseada em roteiro temático e também a responder um questionário, para a pesquisa em profundidade, contendo questões acerca de assuntos relacionados a identidade, cultura dos/as jovens, além de questões pessoais.

O/a entrevistado/as será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, sendo livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O(s)/a(s) pesquisador(es/as) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

As entrevistas serão realizadas em locais fechados sem a presença de outras pessoas. Será assegurada às jovens a liberdade de não aceitar participar da pesquisa. Serão informadas, também, que lhes será garantido o sigilo das informações e que suas falas gravadas serão identificadas por números e os formulários conterão nome e não sobrenome.

Todos/as os/as jovens que aceitarem participar da pesquisa poderão, a seu critério, assinar um termo de consentimento livre e esclarecido. A opção reside no fato de que a questão do anonimato é um direito, nesse caso, a entrevista sob a responsabilidade única do/a entrevistador/a.

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação - Programa de Pós-graduação
GERAJU – Grupo de Pesquisa em Educação e políticas públicas: gênero,
raça/etnia e juventude
[Dra. Wivian Weller (coordenadora FE/UnB)]

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo:

Fui convidado(a) a participar do estudo “A trajetória de estudantes oriundos dos países africanos na Universidade de Brasília” vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Obtive a explicação de que a minha participação consistirá em responder a uma entrevista com perguntas sobre minha opinião a respeito de assuntos da minha vida pessoal.

Fui informado/a que a entrevista será gravada e identificada apenas por um número e que nosso nome verdadeiro nunca será apresentado quando forem divulgados os resultados da pesquisa. Fui informada(o) que posso não aceitar participar da pesquisa. O termo de consentimento foi lido para mim decidi participar da pesquisa de forma livre e esclarecida, com minha anuência ou de meus pais ou responsável (para menores de 18 anos).

Também fui informado/a que posso assinar, ou não, esse termo de consentimento com a garantia de que meu nome será preservado.

Brasília, DF - ____/____/____

Assinatura da entrevistada(o)/ pais ou responsáveis

Assinatura do(a) entrevistador(a)

APÊNDICE D - Carta direcionada à SAA com pedido de informações



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª Drª Wivian Weller

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Campus Universitário Darcy Ribeiro
70.910-900 Brasília – DF
Fone: ++55 61 3307-2069
Fax: ++55 61 3307-3826
Mail: wivian@unb.br

Ao Senhor

Arnaldo Carlos Alves

Diretor da Secretaria de Administração Acadêmica (SAA)
Campus Universitário Darcy Ribeiro
Prédio da Reitoria, Subsolo
CEP: 70910-900 Brasília-DF, Brasil

Brasília, 1º de julho de 2009.

Prezada Profª. Drª. Ana Flávia,

Sou professora do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação - FE, junto à área de concentração *Políticas Públicas e Gestão da Educação*, atuando especificamente na linha de pesquisa *Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude*. Na seleção para o Programa de Doutorado da FE, para o ano de 2009, a aluna Silvia Helena Rodrigues (matr. 09/0045173) foi aprovada e desde então tem desenvolvido sua pesquisa sobre a trajetória de estudantes africanos na Universidade de Brasília e na Universidade de Lisboa (resumo anexo).

No intuito de viabilizar a pesquisa de campo da referida aluna que deverá realizar-se nos próximos meses, solicito a gentileza de ter acesso à relação completa de estudantes oriundos dos seguintes países de língua portuguesa do continente africano, atualmente matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação desta Universidade, com os respectivos e-mails e telefones para contato.

Em suma, os dados solicitados para a pesquisa são:

Nome dos estudantes estrangeiros dos seguintes países:				
Ançola	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Mocambique	São Tomé e Príncipe
Nível: Graduação e Pós-Graduação				
Cursos: Todos				
Situação: Somente alunos que estiverem cursando.				
Contatos: Curso, Matrícula, E-mails e telefone, se houver				

Estarei à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais por e-mail, wivian@unb.br ou no telefone 8102. 5588.

Agradeço a atenção.

Prof. Dra. Wivian Weller
Matrícula UnB 1010212

APÊNDICE E - Códigos de transcrição¹⁰²

Y:	abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utiliza-se Y1 e Y2)
Am / Bf:	abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se "m" para entrevistados do sexo masculino e "f" para pessoas do sexo feminino. Numa discussão de grupo com duas mulheres e dois homens, por exemplo, utiliza-se: Af, Bf, Cm, Dm e dá-se um nome fictício ao grupo. Essa codificação será mantida em todos os levantamentos subseqüentes com as mesmas pessoas. Na realização de uma entrevista narrativa-biográfica com um integrante do grupo entrevistado anteriormente, costuma-se utilizar um nome fictício que inicie com a letra que a pessoa recebeu na codificação anterior (por ex.: Cm, <i>Carlos</i>)
?m ou ?f:	utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes em discussões de grupo quando mais pessoas falam ao mesmo tempo)
(2)	o número entre parêntesis expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos)
[Utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação
;	ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz
.	ponto: forte diminuição do tom da voz
,	vírgula: leve aumento do tom da voz
?	ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz
exem-	palavra foi pronunciada pela metade
assim=assim	palavras pronunciadas de forma emendada
<u>exemplo</u>	palavras pronunciadas de forma enfática são sublinhadas
°exemplo°	palavras ou frases pronunciadas em voz baixa são colocadas entre pequenos círculos
exemplo	palavras ou frases pronunciadas em voz alta são colocadas em negrito
(exemplo)	palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis
()	parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase).
@exemplo@	palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba
@(2)@	número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala

¹⁰²

Modelo criado pelos pesquisadores do grupo coordenado por Ralf Bohnsack.

((bocejo)) expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((pessoa acende cigarro)), ((atendimento do celular e breve interrupção)), ((risos)).

sinais de feedback:

ah, oh, mhm

Vícios de linguagem:

Nas entrevistas é comum as pessoas empregarem o “eh” como uma espécie de pausa entre a frase anterior e a seguinte. Em algumas transcrições reparei que esse “eh” vinha sendo transcrito como “é” ou como “é:::”. FAVOR UTILIZAR SEMPRE O MESMO FORMATO, OU SEJA, EMPREGAR O “eh”.

APÊNDICE F - Divisão temática do Grupo de Discussão realizado com estudantes de Guiné Bissau

Duração: 02:21:45

Data: 23/04/2010

Entrevistadoras: Sílvia H. Rodrigues e Cláudia Paz

Transcrição: Edina Caixeta

	Controle do tempo	Temas	Passagem
1.	00:00:00 - 00:09:40	Motivos para estudar fora e a escolha pelo Brasil	Passagem inicial
2.	00:09:41 - 00:13:07	Sobre o país de origem: dificuldades e desafios	Guiné-Bissau - País
3.	00:13:08 - 00:29:08	Hábitos da religião muçulmana na região leste de Guiné	Guiné-Bissau – Religião
4.	00:29:09 - 00:42:38	Percursos da vida escolar no primário e secundário	Guiné-Bissau - Escola
5.	00:42:39 - 00:56:24	Considerações sobre o ensino superior	Ensino Superior
6.	00:56:25 - 01:15:17	Experiências enquanto migrantes	Migração
7.	01:15:18 - 01:32:23	Situações de discriminação	Discriminação
8.	01:32:24 - 01:38:32	Discussão sobre a política de cotas para negros	Cotas
9.	01:38:33 - 01:54:53	Ser “estranho” em Brasília e na UnB	“Outsiders”
10.	01:54:54 - 02:02:42	Atividades além das salas de aulas	Lazer
11.	02:02:43 – 02:18:17	Planos para retorno ao país de origem e continuidade dos estudos	Futuro

APÊNDICE G - Divisão temática do Grupo de Discussão realizado com estudantes de Angola

Duração: 01:30:15

Data: 19/09/2010

Entrevistadora: Silvia Helena Rodrigues

Transcrição: Edina Caixeta

	Controle do tempo	Temas	Passagem
1.	00:00:00 - 00:18:19	Motivos para estudar fora e a escolha pelo Brasil	Passagem inicial
2.	00:18:20 – 00:32:11	Angola - País	País
3.	00:32:12 – 00:45:28	Angola - Escola	Escola
4.	00:45:29 – 00:56:10	Família	Família
5.	00:56:11 – 01:07:18	Discriminação	Discriminação
6.	01:07:19 – 01:15:32	Atividades além das salas de aulas / Auxílio Financeiro	Lazer / Auxílios
7.	01:15:32 – 01:23:03	Planos para retorno ao país de origem e continuidade dos estudos	Futuro
8.	01:23:04 – 01:30:15	Experiência de migração	Experiências

APÊNDICE H - Divisão temática do Grupo de Discussão realizado com estudantes de São Tomé e Príncipe

Duração: 01:55:18

Data:29/07/2010

Entrevistadora: Silvia H. Rodrigues

Transcrição: Luiza Callafange

	Controle do tempo	Temas	Passagem
1.	00:00:00 – 00:14:30	Motivos para estudar fora e a escolha pelo Brasil	Passagem inicial
2.	00:14:31 – 00:27:48	São Tomé e Príncipe - País	País
3.	00:27:49 – 00:49:34	São Tomé e Príncipe – Sistema Escolar	Escola
4.	00:49:35 – 01:12:00	Sobre o incentivo da família Ausência de apoio diplomático no Brasil	Família
5.	01:12:01 – 1:35:60	Situações de discriminação Sistema de cotas	Discriminação
6.	01:35:61 – 01:43:30	Atividades além das salas de aulas	Lazer
7.	01:43:31 – 01:47:45	Planos para retorno ao país de origem e continuidade dos estudos	Futuro
8.	01:47:46 – 01:55:18	Carmen faz suas considerações sobre o sistema de cotas	Cotas

APÊNDICE I - Divisão temática do Grupo de Discussão realizado com estudantes de Cabo Verde

Duração: 01:58:00

Data:22/04/2010

Entrevistadora: Silvia H. Rodrigues

Transcrição: Edina Caixeta

	Controle do tempo	Temas	Passagem
1.	00:00:00 – 00:07:00	Vinda para o Brasil	Passagem inicial
2.	00:07:01 – 00:23:34	Sobre Cabo Verde	País
3.	00:23:35 – 00:34:25	Experiências escolares em Cabo Verde	Escola
4.	00:34:26 – 00:49:13	Família	Família
5.	00:49:14 – 01:03:02	Discriminação / Questão de gênero	Discriminação
6.	01:03:03 – 01:08:58	Lazer / auxílios	Lazer
7.	01:08:59 – 01:21:55	Grupos de convivência – associação	Grupos
8.	01:21:56 – 01:40:32	Relação com a embaixada	
9.	01:40:32 – 01:58:00	Futuro	Futuro