



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas

Programa de Pós-Graduação de Economia

**O ALUNO ESTRANGEIRO E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: Evidências de
um Ciclo Virtuoso: Uma Análise de Experiências da UnB**

Rogério Alves de Souza Almeida

Orientador: Jorge Madeira Nogueira

Dissertação de Mestrado

Brasília, 2019.

**O ALUNO ESTRANGEIRO E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: Evidências de
um Ciclo Virtuoso: Uma Análise de Experiências da UnB**

Rogério Alves de Souza Almeida

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Economia – da Faculdade de Economia, Contabilidade e Administração da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Economia.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Jorge Madeira Nogueira
Departamento de Economia – UnB
(Orientador)

Prof. Dr. Roberto de Goes Ellery Junior
Departamento de Economia – UnB
(Examinador Interno).

Prof. Dr. Antonio Nascimento Junior
Departamento de Administração – UnB
(Examinador Externo).

Brasília, 2019.

Ficha catalográfica

Almeida, Rogério Alves de Souza
ESTUDANTES ESTRANGEIROS NA UnB: Uma análise a
partir do Programa PEC-G e sua dinâmica de acolhimento
/ Rogério Alves de Souza Almeida. -- Brasília, 2019.
138 f.

Orientador: Jorge Madeira Nogueira.
Dissertação (Mestrado - Mestrado em Economia) --
Universidade Federal da Bahia, Universidade de
Brasília, 2019.

1. Programa PEC-G. 2. Mobilidade Acadêmica. 3.
Acolhimento. I. Nogueira, Jorge Madeira. II. Título.

À Dona Titina, por sua luta contra o machismo para poder aprender a ler e escrever, e por seu amor e dedicação à família.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas fizeram parte do desenvolvimento deste trabalho e sou muito grato a todos que dedicaram um tempo para me ajudar. Agradeço principalmente aos estudantes PEC-G que colaboraram com a pesquisa: Yann, Nadjidath, Majo Lisboa, José Marchi, Medard, Todegnon, Alban, Jacques, Aitcheou, Noel, Sefou, Kevin, Platini, Jean Makita, Michée, Franck, Rawlings, Kasha, Sallis, Carine, Stephen, Nasiru, Ayomikun, Jean Tavares, Domingos, Pereira, Neirete, Ariana, Nuno, Bernardo, Demarbique, Ivett, Fernando, Mônica, Carlomagno, Camila, Ernest, Ursila, Jonathan Mpotu, Guyslaine, Crédo, Ginette, Lourenço, Bruno, Moisés Có, Pedro, Fábio, Jonathan Fumupamba, Júlio, Koffi e ao determinado jornalista Luis Felgueira José que nos deixou lindas mensagens com seus exemplos. Agradeço também a todos os estudantes PEC-G com quem tive o prazer de conviver, pelas conversas, pela confiança e, muitas vezes, pela amizade, que me fizeram ter uma visão muito mais empática dos estrangeiros/imigrantes e suas diferenças culturais. Tenho uma incrível admiração pela força, determinação e capacidade de superação: inspiração e exemplo para todos.

Agradeço a amigos que foram muito importantes nesse processo, como os professores Alex Cordeiro, Hans Carrillo e Gersiney Santos (Pablo “Mangueboy”), que deram muitas orientações sobre escrita acadêmica e, em alguns temas tratados. À Juanita Melo, companheira de biblioteca, por todo apoio, que fez a diferença na reta final. Agradeço também às minhas colegas de trabalho Priscyla Barcelos e Clara Bandeira pela disposição e ajuda com os dados; Roberto Goulart pelas entrevistas e conversas esclarecedoras; e à Verônica Vinecky pela parceria em vários sentidos e pela dedicação aos estudantes.

Às responsáveis pelo PEC-G no Itamaraty, Elisa Maia e Patrícia Passos; no MEC, a Rafael Duarte, por todo apoio com as entrevistas, e com os dados, e pela dedicação ao programa o que tem permitido que prossiga com tanto sucesso. Agradeço inclusive aos colegas de outras universidades que coordenam o programa PEC-G e com quem tive o prazer de conversar e trocar ideias. Aprendi muito com a perspectiva e trabalho de vocês.

Gratidão ao rei Bob por me acompanhar na maior parte do trabalho, me acalmando e deixando o processo menos estressante.

Todas essas pessoas que citei tiveram um papel direto na elaboração do trabalho, e, certamente, influenciaram a minha formação pessoal para ter a visão necessária no processo de escrita desse trabalho. Mais além desse apoio, outras pessoas, apesar de não terem auxiliado na construção direta do trabalho, são responsáveis pela minha formação pessoal em aspectos fundamentais para que eu pudesse desenvolver esta pesquisa.

Primeiro, agradeço à Zezinha, pois foi para mostrar que “somos capazes” que iniciei o mestrado. Mas principalmente por ter transformado minha vida no dia que chegou, fazendo com que eu conhecesse um nível/tipo de amor que me fez uma pessoa muito melhor. Também por me fazer ser capaz de entender a importância do processo educativo, não só na vida acadêmica, mas no dia a dia.

À Dona Nenega por ser meu maior exemplo de busca pela paz, por ter dedicado a vida aos filhos com muito amor, sacrificando-se e superando tantas dificuldades que a vida colocou no seu caminho. Também à tia Nelice, minha segunda mãe, por todo amor, carinho e cuidado. À tia Cida, por todo apoio nos momentos difíceis da vida. Aos meus afilhados Guga e João, a minha sobrinha Larita e a minha irmã Ludimila. Gratidão por estarem “presentes” na minha vida.

À Carolina Alzate agradeço por ter me ensinado, com seus exemplos, uma forma mais humana de ver o mundo, proporcionando uma transformação e um conhecimento interior que foram fundamentais para escrever este trabalho.

Diante da cultura do serviço público que, de certa forma, ignora as dificuldades “humanas” do público atendido, e das consequentes atitudes dos gestores, tive a sorte de encontrar na UnB colegas iluminados, que transformaram minha forma de entender a assistência estudantil - tanto em suas teorias, como em seu lado humano - e esses ensinamentos também me fizeram um ser humano melhor. Gratidão à Lígia Libâneo por colocar à frente do trabalho seu grande coração; à Patrícia Guarnieri por ensinar com tanto amor e humanidade; à Camila Alvarenga e a Luísa Baumgarten por todas as conversas que muito me ensinaram - e a dedicação aos estudantes - mesmo com tantas “pedras” no caminho. E nessa “UnB do bem” encontrei outras pessoas maravilhosas com quem aprendi muito: Marília Ferreira, Lúcia Barbosa, Denise Severo, Graça Hoefel, Sheila Murta, Lia kunzler, Larissa Polejack e Eduardo Lemgruber. Agradeço pelo trabalho que transforma a vida dos estudantes e pela parceria.

Gratidão a todos, hoje sou um pouco de todos vocês.

RESUMO

Esta pesquisa é uma análise do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) na UnB – o mais antigo mecanismo de cooperação educacional promovido pelo Brasil. A partir de dados relativos ao período 1991 a 2017, análise de respostas a um questionário e do conteúdo de diálogos em entrevistas e conversas, a investigação procurou compreender a historicidade e a organização nacional e local do Programa, destacando-o como um dos mais importantes instrumentos de gerência da circulação internacional de estudantes estrangeiros no Brasil. Por meio das relações sociais dos estudantes, levou-se em consideração a conexão entre dados quantitativos e qualitativos; além de contextualizar as estruturas sociais e educacionais que oferecem bases para as políticas de mobilidade acadêmica. Avaliou-se, também, as informações a respeito das origens, condições sociais dos estudantes, desempenho, gênero, entre outras. Nossa investigação fornece resultados relevantes para a compreensão da dinâmica do processo de *acolhimento* de alunos estrangeiros em cursos de graduação no Brasil, os agentes sociais fundamentais, as necessidades e dificuldades apresentadas (racismo, preconceito, dificuldades com a língua e adaptação cultural, etc.), levando em consideração a saída do país de origem, a chegada e permanência no Programa.

Palavras-chave: Programa PEC-G, Mobilidade Acadêmica, *Acolhimento*.

ABSTRACT

This research is an analysis of the PEC-G Program at UnB - the oldest mechanism of educational cooperation promoted by Brazil. The PEC-G has been one of the most important tools of international circulation management of foreign students in Brazil. Based on data from secondary sources for the period 1991 to 2018, complemented by data from primary source obtained through the application of a questionnaire and private interviews and conversations, the research sought to understand its historical path, international, national and local results. The connection between quantitative and qualitative data was taken into account; in addition to contextualizing the social and educational structures that provide bases for academic mobility policies. Our research provides relevant results for understanding the dynamics of the process of welcoming foreign students in undergraduate courses in Brazil.

Keywords: PEC-G Program, Academic Mobility, Reception.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Países participantes do programa PEC-G (2018)

Quadro 2 - Relatos de estudantes homens africanos

Quadro 3 - Relatos de racismo em locais públicos

Quadro 4 - Depoimento sobre intercâmbio cultural

Quadro 5 - Depoimentos sobre vivência em Brasília

Quadro 6 - Cronologia das normativas do PEC-G

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estudantes Latino-Americanos ingressantes na UnB entre 1980 e 2017

Tabela 2 - IES participantes do PEC-G

Tabela 3 - Universidades cadastradas no PEC-G - Por região

Tabela 4 - Dados das seleções PEC-G de 2015 a 2018

Tabela 5 - Candidatos PEC-G selecionados de 2006 a 2018 - Por curso

Tabela 6 - Candidatos PEC-G selecionados de 2015 a 2018 - Por origem e gênero

Tabela 7 - Cursos de português para estrangeiros PEC-G oferta de vagas - Por IES

Tabela 8 - Dupla habilitação de estudantes PEC-G/UnB matriculados entre 1991 e 2017

Tabela 9 - Transferência interna de estudantes PEC-G/UnB ingressantes entre 1991 e 2017

Tabela 10 - Estudantes PEC-G formados na UnB ingressantes de 1991 a 2014 - por continente e gênero

Tabela 11 - Estudantes PEC-G/UnB ingressantes de 1991 a 2014 - Por país de origem

Tabela 12 - Estudantes PEC-G/UnB ingressantes de 1991 a 2014 - Por curso

Tabela 13 - Estudantes ingressante na UnB de 1991 a 2017 - Por nível acadêmico

Tabela 14 - Estudantes estrangeiros ingressantes na UnB de 1991 a 2017 - Por ano e tipo de ingresso

Tabela 15 - Estudantes estrangeiros na UnB de 1991 a 2017 - Por curso e tipo de ingresso

Tabela 16 - Estudantes estrangeiros na UnB de 1991 a 2017 - Por país e tipo de ingresso

Tabela 17 - Bolsas pagas pelo MRE para estudantes PEC-G de 2017/2 a 2018/1

Tabela 18 - Cursos contemplados com a Bolsa Mérito

Tabela 19 - Bolsas mérito contempladas de 2013 a 2017 - Por origem e gênero do aluno

Tabela 20 - Comparação bolsa mérito x estudantes selecionados de 2013 a 2017 - Por país

Tabela 12 - Bolsas mérito contempladas de 2013 a 2017 - Por país

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** - Candidatos PEC-G selecionados de 2006 a 2018 - Por continente
- Gráfico 2** – Vagas ofertadas e candidatos selecionados de 2014 a 2018 – Por IES
- Gráfico 3** - Quantidade de alunos PEC-G selecionados de 2006 a 2018 - Por origem
- Gráfico 4** - Candidatos PEC-G selecionados de 2006 a 2018 - Por país
- Gráfico 5** - Oferta de vagas e candidatos selecionados 2015 a 2018 - Por curso
- Gráfico 6** - Estudantes PEC-G na UnB de 1991 a 2018 - Situação por ano
- Gráfico 7** - Estudantes PEC-G na UnB formados e desligados de 1991 a 2017
- Gráfico 8** - Estudantes PEC-G ingressantes na UnB - Por década e continente
- Gráfico 9** - O que teria feito se não tivesse ingressado no PEC-G?
- Gráfico 10** - Motivações para participar do PEC-G
- Gráfico 11** - Informações equivocadas recebidas nas embaixadas do Brasil
- Gráfico 12** - Atores que proporcionaram acolhimento
- Gráfico 13** - Dificuldades vividas nos primeiros dias no Brasil
- Gráfico 14** - Fatores que interferiram no desempenho acadêmico
- Gráfico 15** - Valores recebidos para manutenção do estudante
- Gráfico 16** - Benefícios recebidos que foram indispensáveis para manutenção do estudante
- Gráfico 17** - Dificuldades com a língua portuguesa
- Gráfico 18** - Preconceito durante o PEC-G
- Gráfico 19** - Pensamento em desistência
- Gráfico 20** - Habilidades desenvolvidas na mobilidade acadêmica PEC-G
- Gráfico 21** - Estudantes estrangeiros de graduação matriculados na UnB de 1991 a 2017 -
Por ano
- Gráfico 22** - Estudantes estrangeiros na UnB de 1991 a 2017 - Por origem
- Gráfico 23** - - Intercambistas na UnB de 1991 a 2017 - Por origem
- Gráfico 24** - Matrícula cortesia na UnB de 1991 a 2017 - Por origem
- Gráfico 25** - Estrangeiro ingressantes por seleções na UnB de 1991 a 2017 - Por continente

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AECID - Agência Espanhola de Cooperação Internacional Para o Desenvolvimento

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

AOA - Atividade de Orientação Acadêmica

ARWU - The Academic Ranking Of World Universities

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEG - Câmara de Ensino de Graduação

CELPE-Bras - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa Para Estrangeiro

CGPI - Coordenação-Geral de Privilégios e Imunidades

CGRE - Coordenação-Geral de Relações Estudantis

CID - Cooperação Internacional Para o Desenvolvimento

CIDA - Centro Interuniversitário de Desenvolvimento

CLACSO - Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais

CONACYT - Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología do México

CONARE - Comitê Nacional Para Refugiados

CONICET - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas da Argentina

CPD - Centro de Informática

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CSS - Cooperação Sul-Sul

DAC - Comitê de Assistência ao Desenvolvimento

DCE - Divisão de Temas Educacionais

DEG - Decanato de Ensino de Graduação

DF - Distrito Federal

DFTrans - Transporte Urbano do Distrito Federal

DIPES - Diretoria de Políticas e Programas de Graduação

ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio

FAUBAI - Fórum dos Assessores Internacionais das Universidades Brasileiras

FENOPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários Estudantis

FORGRAD - Fórum de Pós-Reitores de Graduação

GT - Grupo de Trabalho

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IES - Instituições de Ensino Superior

IFES - Institutos Federais de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INT - Assessoria de Assuntos Internacionais
IRA - Índice de Rendimento Acadêmico
LET - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais
LOA - Lei Orçamentária Anual
MEC - Ministério da Educação
MG - Minas Gerais
MRE - Ministério das Relações Exteriores
NEPPE - Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português Para Estrangeiro
OCDE - Organização Para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECD - The Organisation For Economic Co-Operation And Development
OEI - Organização dos Estados Ibero-Americanos Para a educação, a Ciência e a Cultura
OMS - Organização Mundial da Saúde
PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEC-G - Programa Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-TEC - Programa de Estudantes-Convênio de Nível Técnico
PEPPFOL - Programa de Ensino de Português Para Falantes de Outras Línguas
PET - Programa de Educação Tutorial
PIBIC - Programa de Iniciação Científica
PIBID - *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*
PIC - Programa de Iniciação Científica Jr.
PIMA - Programa Ibero Americano de Mobilidade Acadêmica
PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil
RU - Restaurante Universitário
RUF - Ranking Universitário Folha
SAA - Secretaria de administração Acadêmica
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESu - Secretaria de Educação Superior

SIGRA - Sistema de Informações Acadêmicas de Graduação
SIMEC - Sistema Integrado de Movimento Execução e Controle
SIPPOS - Sistema de Gestão dos Programas de Pós-Graduação
SISU - Sistema de Seleção Unificada
SUS - Sistema Único de Saúde
TCH - Teoria do Capital Humano
THE - The Times Higher Education World University Ranking
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFCA - Universidade Federal do Cariri
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR - Universidade Federal de Roraima
UFSC - Universidade Federal Santa Catarina
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UnB - Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP - Universidade Federal do Amapá
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	----------

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS DE MOBILIDADE ACADÊMICA: fundamentos, estrutura e concepções de educação.

1.1. Os programas de intercâmbio e mobilidade acadêmica nas instituições universitárias	6
1.2. Avaliações sobre as contribuições do aluno estrangeiro.....	10
1.3. As especificidades do estudante Estrangeiro na Graduação.....	14

CAPÍTULO II

O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO - PEC-G: Histórico, dados e visão institucional.

2.1. Especificidades Metodológicas deste Capítulo.....	18
2.2. O que é o programa.....	19
2.2.1 Origem	20
2.2.2. Alguns aspectos do Programa.....	21
2.2.3. Pontos considerados positivos do Programa	23
2.3. Universidades participantes	24
2.4. Países participantes.....	28
2.5. Processo seletivo	31
2.5.1. Dados relativos à seleção.....	32
2.5.2. Perfil dos selecionados	33
2.5.3. Dados relativos ao gênero dos candidatos.....	36
2.6. O estudante na Universidade	37

2.6.1. Pré-PEC.....	37
----------------------------	-----------

CAPÍTULO III

ESTUDANTES PEC-G NA UnB DE 1991 A 2018

3.1. Alguns Esclarecimentos Metodológicos.....	42
3.2. Situação dos estudantes	44
3.2.1. Dupla Habilitação.....	46
3.2.2. Transferência interna	47
3.2.3. Origem dos estudantes: Quantidade, evolução, gênero e desempenho .	48
3.2.4. Cursos.....	52

CAPÍTULO IV

A ESCOLHA E (CON)VIVÊNCIA NO PEC-G/UNB

As dimensões e subjetividades do acolhimento.

4.1. Considerações Iniciais: principais procedimentos de pesquisa.....	54
4.2. Elos Iniciais.....	56
4.2.1. O que teria feito se não tivesse participando do PEC-G.....	56
4.2.2. Motivos e motivações para participar do programa.....	59
4.2.3. Ilícitos nas embaixadas	61
4.2.4. Sobre as informações repassadas pelas embaixadas antes da vinda dos estudantes (Orientações iniciais e pré-acolhimento).....	63
4.3. Acolhimento.....	66
4.3.1. Sobre a importância do acolhimento	66
4.3.2. Quem oferece acolhimento?	74
4.3.3. Dificuldades nos primeiros dias	79

4.4. Cotidiano no Programa	83
4.4.1. Dificuldades que interferiram no desempenho acadêmico.....	83
4.4.2. Quanto recebem do responsável financeiro	85
4.4.3. Recursos indispensáveis para manutenção	87
4.4.4. Dificuldade no aprendizado	91
4.4.5. Compreensão da língua portuguesa	94
4.4.6. Preconceitos	98
4.4.7. Problemas de saúde	106
4.4.8. Desistência.....	113
4.4.9. Transferências	118
4.4.10. Atividades extracurriculares	121
4.4.11. Intercâmbio cultural	123
4.4.12. Habilidades e características aprendidas	125
4.4.13. Brasília para os estudantes	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	135
APÊNDICE A - Alunos estrangeiros de graduação na UnB de 1991 a 2017	139
APÊNDICE B - Histórico das normativas do PEC-G.....	159
APÊNDICE C - Preparação para a seleção PEC-G.....	163
APÊNDICE D - Chegada, permanência e saída do programa PEC-G	167
APÊNDICE E - Auxílios oferecidos aos estudantes PEC-G.....	171

INTRODUÇÃO

Este estudo contribui para a compreensão do fluxo migratório temporário entre países para fins de qualificação acadêmica. Embora considerado um fenômeno recente, este tipo de investigação acadêmica vem ganhando notoriedade nas pesquisas sociais, sobretudo por sua complexidade e passibilidade de múltiplas análises (BROOKS & WATERS, 2011; LIMA & FEITOSA, 2017; OLWIG & VALENTIN, 2015). Além disso, trata-se de um fluxo migratório específico, configurando-se como migração temporária com um período antecipadamente estipulado de permanência no país de destino (DESIDÉRIO, 2006; GUSMÃO, 2012).

Apesar de recentes, alguns trabalhos têm buscado compreender mais de perto o universo de estudantes estrangeiros nos sistemas de graduação em universidades brasileiras (BIZON, 2013). São raras as pesquisas que, por exemplo, buscaram compreender a permanência dos estudantes guineenses no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G, em suas estratégias de convivência e adaptação (CÓ, 2011). Também raras são as investigações sobre a construção de relação entre futuros participantes do Programa de Estudante-Convênio de Graduação e o português como segunda língua (YAMAKAKA, 2013).

Não obstante essa escassez, alguns resultados são recorrentes nessas investigações. Por exemplo, ficam evidentes as dificuldades que são enfrentadas por estudantes estrangeiros em universidades públicas e privadas brasileiras. Essas dificuldades dizem respeito às questões burocráticas e financeiras, mas também a valores, adaptações culturais e, sobretudo, no respeito às identidades (GUSMÃO, 2004). Nesse contexto, alguns trabalhos sugerem a necessidade de o professor conhecer minimamente seus alunos bem como suas dificuldades e expectativas, sensibilizando-os a participarem e a não se esquivarem da interação (OLIVEIRA, 2008).

Esta dissertação apresenta resultados de uma pesquisa que tem como finalidade compreender os processos de *entrada*, *permanência* e *saída* dos estudantes do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) na UnB. Utilizamos dados que possibilitam demonstrar a realidade dos estudantes, em contextos mais específicos de 1991 a 2017. Quando possível, esses dados foram complementados com algumas informações de 2018, em sua maioria entrevistas. Ainda de maneira complementar, a dissertação analisa uma dimensão

mais geral relacionada com os processos de *acolhimento*¹ dos diversos estudantes que compuseram e que compõem o Programa².

No cenário de mobilidade acadêmica, o PEC-G é programa mais importante, e é também considerado o mais antigo mecanismo de cooperação educacional promovido pelo Brasil (LEAL & MORAES, 2018). Desde 1965, o programa organiza a entrada de estudantes estrangeiros no país e vem passando por diversas mudanças, sobretudo em sua jurisprudência (normativas), junto às Instituições de Educação Superior (IES) e órgãos gestores. O que torna as análises de seu funcionamento importantes para entender um Programa que já ultrapassa seus 50 anos de existência, como também suas significativas transformações durante esse período.

Com a finalidade de compreender o fenômeno a partir de uma leitura que poderíamos chamar de construcionista social (GERGEN, 1994; GERGEN & GERGEN, 2011; NOGUEIRA, 2001), que considera que “as ideias, os conceitos e as memórias surgem do intercâmbio social e são mediatizados pela linguagem” (NOGUEIRA, 2001, p. 49), o trabalho tem como foco as sociabilidades em torno dos diversos estudantes que fazem parte do Programa, em especial os de origem africana, que compõem a maioria absoluta dos estudantes (68%) do Programa PEC-G/UnB (1991 a 2017), além de estarem envolvidos em situações financeiras mais delicadas.

Assim, busca-se compreender as interações sociais na dinâmica educacional e cultural, tanto em contextos de ambientes universitários como fora dos circuitos acadêmicos, ou seja, na dinâmica de vivência no país de destino para a formação acadêmica. Nesse sentido, o trabalho busca caracterizar o PEC-G/UnB em seu contexto histórico, dialogando com dados sobre o perfil dos participantes e de sua trajetória no Programa; compreender o cotidiano e desafios enfrentados pelos diversos estudantes em relação à dinâmica do acolhimento, tanto no que diz respeito à instituição como na interação social como um todo.

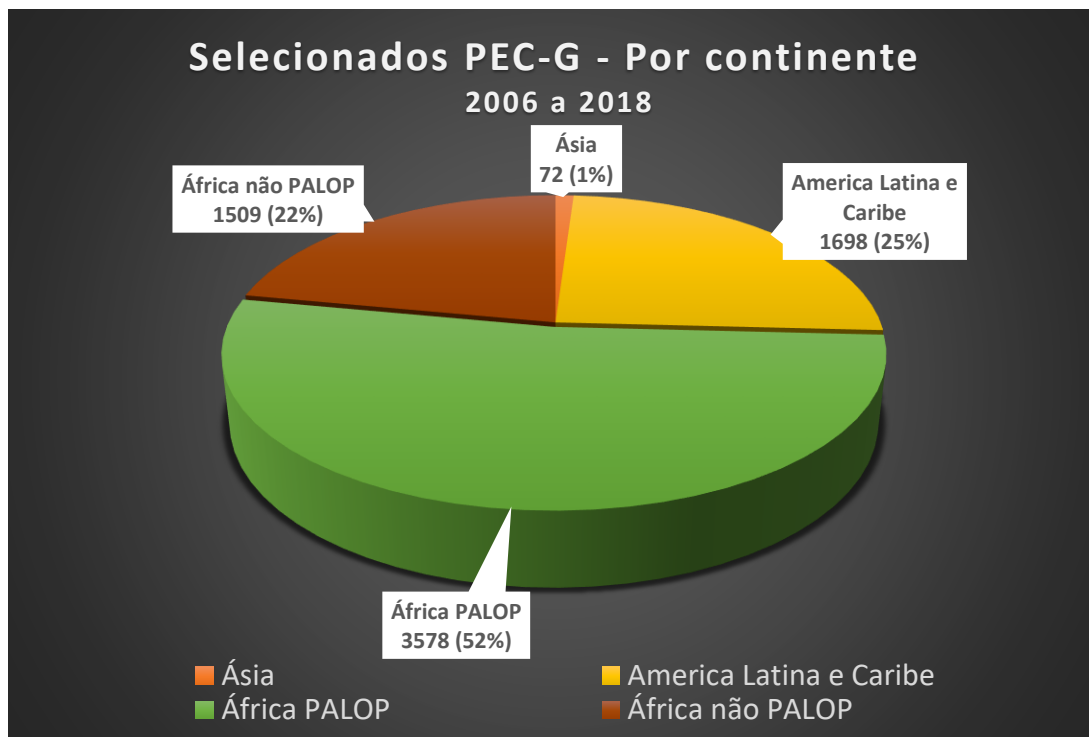
O Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G), desenvolvido pelo governo brasileiro, destaca-se por possibilitar a vinda de um número considerável de estudantes estrangeiros(as) desde a década de 60, sobretudo nacionais africanos (BRASIL, 2015). Segundo dados do Ministério das Relações Exteriores entre os anos 2006 e 2018, por exemplo, o PEC-G selecionou 5.087 africanos(as) e 1.698 latino-americanos(as) e

¹ Chamo de *acolhimento* todo o processo que envolve a chegada, permanência e finalização das etapas de formação do estudante nas universidades brasileiras, seja na interação com instituições e/ou com a sociedade de forma geral.

² Questão melhor trabalhada no capítulo 4.

caribenhos(as). A crescente mobilidade estudantil faz emergir novas questões relacionadas à recepção de estudantes estrangeiros.

Gráfico 1 - Candidatos PEC-G selecionados de 2006 a 2018 - Por continente



Fonte: MRE, 2018.

Sobre a organização da escrita, o termo estrangeiro, ou *imigrante*, são narrados tal como trabalhado por Mezzadra (2005, 2012) e Ferreira (2017), que utilizam no sentido mais geral, empregados para se referirem às pessoas que fazem o movimento tanto de entrada como de saída de um determinado lugar, país ou região. É relevante salientar que os nomes das interlocutoras e interlocutores desta pesquisa foram alterados, com o cuidado de que nenhuma das situações narradas proporcione alguma exposição ou constrangimento – exceto em casos em que o interlocutor da pesquisa autorizou o uso de seu nome real.

Sobre a organização da pesquisa, os dados trabalhados neste presente trabalho foram sistematizados a partir de informações obtidas junto à Assessoria de Assuntos Internacionais – INT/UnB, Centro de Informática – CPD/UnB, Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), da Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores (DCE/MRE) e pesquisa própria feita com questionário de entrevista enviado à estudantes do Programa PEC-G/UnB. Além do mais, cada capítulo dessa dissertação

apresentará sua metodologia, afim de possibilitar ao leitor uma melhor compreensão da organização da análise.

No apêndice A e no capítulo 3, serão utilizados dados enviados pelo CPD/UnB, retirados do sistema de gestão acadêmica da UnB que tem registros de estudantes estrangeiros a partir do primeiro semestre de 1976, desde então, foram 4.727 estudantes. Desses, 3.219 na graduação, e vindos de várias partes do mundo. Entretanto, apesar da UnB ter sido criada em 1962, o atual sistema de gestão acadêmica, composto pelos aplicativos SIGRA (graduação) e SIPPOS (pós-graduação *stricto sensu*), consta ingressos apenas a partir de 1976. Devido a dúvidas acerca da confiabilidade das informações anteriores à 1991, utilizo os dados de estudantes registrados ou matriculados de 1991 a março de 2018. No capítulo 3, foram considerados todos os estudantes selecionados no PEC-G, independente se realizaram registro na universidade de destino, pois não existe controle do MEC ou MRE sobre o registro dos estudantes selecionados. Neste trabalho, o gentílico “congolês” é utilizado apenas para se referir a estudantes oriundos da República Democrática do Congo, pois nos dados trabalhados não foram identificados estudantes da República do Congo.

A partir dos dados enviados pelo CPD/UnB, foram elaboradas tabelas e gráficos sobre a origem, cursos, desempenho, gênero e situação dos estudantes. Mesmo que, no intercâmbio e no PEC-G exista uma seleção para ingresso, este trabalho considera “alunos ingressantes por seleção” apenas aqueles que ingressaram por processo seletivo com vagas universais, como o Vestibular.

Esta dissertação é composta de quatro capítulos. No primeiro, “Contextualizando as políticas de mobilidade acadêmica”, procuro trazer uma contextualização das estruturas sociais e educacionais que oferecem bases para as políticas de mobilidade acadêmica, assim como sua correlação com a economia. A partir de certo período histórico, busco dialogar com os arranjos em diferentes contextos para uma melhor compreensão no nível mais local, mais precisamente nas universidades públicas brasileiras, e especialmente com dados da graduação da Universidade de Brasília-UnB.

O segundo capítulo, “O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G”, busca apresentar um panorama do programa, desde sua origem, dos processos históricos e aspectos identitários que o configuram. Já no terceiro, “Estudantes PEC-G na UnB”, apresento dados de 1991 à 2014, 2017 e 2018, no que diz respeito às origens, condições sociais dos estudantes, assim como de relevâncias qualitativas e quantitativas sobre resultados mais consistentes sobre o que poderíamos chamar de evolução dos números de inscritos, tanto no que tange à desempenhos por continentes, gênero e países de origem.

No quarto e último capítulo, “Escolha(s) e (con)vivência no PEC-G/UnB”, procuro trazer informações do cotidiano dos estudantes do programa, buscando entender o *acolhimento*, no que diz respeito à saída do país de origem, chegada e permanência no programa, assim como as finalizações das etapas de formação. A intenção é mostrar um pouco mais da realidade dos estudantes da graduação. A maioria absoluta das informações dessa última parte do trabalho é fundamentada nos resultados de questionário, entrevistas e conversas.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS DE MOBILIDADE ACADÊMICA: fundamentos, estrutura e concepções de educação.

1.1. Os programas de intercâmbio e mobilidade acadêmica nas instituições universitárias

As sociabilidades institucionais educativas fundamentam-se em diferentes agendas de pesquisas e áreas do conhecimento, segundo interesses e fundamentos disciplinares. Uma das abordagens de maior impacto no século XX foram especialmente as Teorias sobre o Capital Humano (TCH)³. As TCH, com maior evidência após à 2ª Guerra Mundial, assumiram processos educativos a partir de uma perspectiva instrumental e dependente da economia.

Nesse contexto, a Educação adquiriu relevância como fundamento sobre o qual se sustentariam as mudanças científicas necessárias para produzir e reproduzir sociedades mais avançadas em termos tecnológicos e produtivos e, portanto, com crescimentos econômicos mais significativos. Tal fato, explicaria a hipótese central da Teoria do Capital Humano, que defendia a rentabilidade de investir na educação para criar o “exército” de especialistas que a sociedade moderna poderia depender. Esses argumentos acenariam na expansão, especialização dos sistemas de ensino e, simultaneamente, na exigência de um alto grau de rendimento dos mesmos (BONAL, 1998).

Assim sendo, as TCH realçam a importância da instrução nos processos econômicos e produtivos, ou seja: *“Somente quando a instrução aumenta a produtividade e os lucros futuros, poderão ser as suas contribuições consideradas como um dos fatores do crescimento econômico computado”* (SCHULTZ, 1973: 56). De igual modo, autores como Becker (1993) consideram que os resultados positivos dos investimentos na educação e no treinamento são visíveis nos rendimentos superiores das pessoas mais educadas, em comparação com aquelas menos instruídas.

³ O conceito de Capital Humano pode possuir definições mais gerais, ou mesmo contextuais, mas em linhas gerais é compreendido como qualquer atividade que implique num custo no período corrente e que aumente a produtividade num futuro (BECKER, 1993). Entretanto, pode ser simplesmente todas aquelas características adquiridas pelo trabalhador que o tornaria mais produtivo (FILER, HAMERMESH E REES, 1996). Além do mais, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (1998: 22), pode ser definido como o conhecimento que os indivíduos adquirem durante suas vidas e que são usados para produzir bens e serviços, ou ideias no mercado e/ou fora dele.

Em outras áreas do conhecimento, como também na Economia, a Educação tem adquirido algumas conotações que dialogam com essa visão instrumentalista proposta pelas TCH. Autores da teoria econômica propõem assumir as escolas como um tipo de empresa específica, cujo produto fundamental é a instrução. O próprio Schultz (1973) reconhece as escolas como empresas especializadas que combinam insumos e fatores de produção especiais em um processo de produção para gerar um produto também especial. Neste caso, para gerar recursos humanos qualificados, ou seja, instrução.

No entanto, deve-se destacar que nesse âmbito educacional os insumos utilizados para produzir a dita instrução têm características específicas em comparação com outros setores de produção. Isso sugere algumas peculiaridades nas definições conceituais sobre esses insumos na área da educação. Apesar de que, na sua essência, tenham elementos comuns com posições conceituais referentes aos insumos em setores empresariais, agrícolas, industriais, entre outros (HOVENKAMP, 1994; BAZ, et. al., 2015).

Isto posto, na área da Educação os insumos continuam sendo assumidos como aqueles recursos usados no processo de produção de certos bens e serviços. Por outro lado, segundo Cruz (2008) e Griliches (1979), a produção no referido setor e, especificamente no nível que aqui interessa analisar (Ensino Superior), supõe que os insumos prováveis são: capital humano; gastos em pesquisas; gastos em educação; transporte; equipamentos tecnológicos; alimentação e estoque de capital físico; entre outros fatores produtivos diretamente relacionados à logística, à estrutura das universidades.

Em decorrência de elementos propostos por Cruz (2008) e Griliches (1979) e considerando as ideias de Schultz (1973), o processo da atividade educacional está baseado em dois componentes fundamentais: alunos e fatores de produção. Dessa forma, seria viável considerar os insumos como um conjunto de recursos (estudantes ingressados) e fatores de produção (professores, técnicos, máquinas, equipamentos, prédios e instalações) que as universidades utilizam necessariamente para desenvolver os seus processos produtivos e gerar produtos. Esses produtos seriam profissionais qualificados, novos conhecimentos científicos e técnicos, assim como soluções para problemas sociais, entre outros.

Essa concepção sobre os principais recursos para a produção no setor da Educação, revela por si só a importância dos estudantes em qualquer instituição de ensino, principalmente nas universidades. Mas é necessário ressaltar que a importância desses estudantes manifesta sentidos diferentes, dependendo do perfil dos estudantes. Especialmente, quando se trata de estudantes estrangeiros, como processos e regras específicas.

Entre outras contribuições que poderíamos destacar, os estudantes estrangeiros cumprem um papel importante na configuração e no desenvolvimento das universidades. Além do mais, no contexto global, as demandas para acessar o ensino superior têm aumentado significativamente (MUELLER, 2009). Isso tem provocado um maior fluxo de estudantes estrangeiros nas universidades de distintos países, especialmente em países “mais desenvolvidos” que, geralmente, são os que possuem maiores recursos e infraestrutura para investir em internacionalização⁴ das universidades.

Dois casos podem ser ilustrados para exemplificar a importância da relação entre estudantes, universidades e economia globalizada. Os Estados Unidos, mais precisamente com o exemplo da cidade de Boston, e o Canadá.

No que se refere ao primeiro caso, no ano de 2001 a Câmara de Comércio de Boston publicou um relatório identificando as áreas fundamentais que sustentaram, em grande medida, o crescimento econômico acontecido durante a década de 1990 – período fortemente marcado pelo fluxo migratório para a cidade. Durante aquele período – especialmente, entre 1992 e 2000 –, o emprego da folha de pagamento da cidade cresceu 19,4%, para um total de 2,06 milhões de postos de trabalho. O crescimento do emprego na região ficou pouco atrás do aumento de 21,4% no emprego em todo o país, durante o mesmo período. Após o ajuste para a inflação, o ganho por trabalhador na área de cinco conselhos administrativos de Boston, cresceu o dobro da taxa nacional. O lucro por trabalhador na extensão da cidade aumentou 16,5% entre 1992 e 1999. Para o mesmo período, o ganho por trabalhador no nível nacional cresceu apenas 8,2%. Assim sendo, depois de vários anos de crescimento do emprego, a taxa de desemprego total para os cinco municípios da área de Boston caiu em 2000 para 2,3%; fato que muitos economistas definiriam como pleno emprego (APPLESEED, 2003).

Nesse primeiro exemplo, uma das principais entidades que sustentaram crescimento foram precisamente as universidades. Elas, como infraestrutura intelectual de inovação, forneceram um fluxo constante da investigação científica e de talentos (nacionais e internacionais) com habilidades técnicas, ideias e iniciativas empreendedoras (APPLESEED, 2003).

⁴ Por Internacionalização se entende: o desenvolvimento de atividades, e relações universitárias além da nação, que derivam da integração de sistemas educacionais com fins e funções específicas. É um conjunto de trocas internacionais relacionadas à educação, que se materializam através de diversas formas. Entre essas: presença de estrangeiros e estudantes-convênios num determinado campus; cooperação internacional e colaboração entre escolas, conselhos e faculdades na universidade; imersão internacional no currículo, entre outros (Bartell, 2003 / Marginson e Rhoades, 2002).

No caso do Canadá, a realidade em relação à entrada de estudantes estrangeiros nas universidades tem marcado uma diferença em comparação aos Estados Unidos (posterior aos acontecimentos do 11 de setembro⁵). Além desse país oferecer oportunidades de acesso ao ensino superior, ele tem adotado algumas medidas migratórias e laborais que constituem facilidades para os estudantes em questão (APPLESEED, 2003).

O destaque do Canadá na recepção de estudantes estrangeiros demonstra, entre outros aspectos, o reconhecimento que o país outorga à importância dos estudantes estrangeiros no desenvolvimento da economia global. Isso tem sido um dos fatores facilitadores da porcentagem de estudantes estrangeiros que planejam trabalhar no país depois de concluir seus estudos. Para Mueller (2009), o percentual de alunos nas circunstâncias antes mencionadas é aproximadamente de 50% ou 60%.

Não obstante, a importância dos estudantes estrangeiros na universidade também vai além da situação econômica global. Para Lucchesi (2002; 2010), por exemplo, as universidades constituem entidades que produzem informação de excelência, conhecimentos e inovação, esperando-se que, ao mesmo tempo, contribua para graus superiores de coesão social. Esse tipo de coesão, poderia favorecer novas e mais eficazes formas de organização geopolítica. Essas formas, ao mesmo tempo se veriam fortalecidas na medida em que sejam potencializadas formas de integração internacional de países e instituições educativas, sejam com identidades culturais semelhantes ou não.

Em termos de fluxos e intercâmbios de conhecimentos e experiências, as universidades que recebem significativas quantidades de estudantes estrangeiros, veem-se favorecidas pela diversidade que esses estudantes implicam. Tal diversidade, sem dúvida, favorece, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da ciência não só nos países receptores, mas também nos países destinos desses estudantes. Isso tudo lembrando que, em muitos casos, os alunos mais produtivos provêm de países estrangeiros, segundo estudos como os de Mueller (2009).

Outra especificidade associada à presença de estudantes estrangeiros nas universidades tem a ver com o fenômeno da migração definitiva, que nesse caso é bastante vantajosa para o

⁵ A realidade dos alunos estrangeiros começou a mudar, posterior aos fatos ocorridos dia 11 de setembro. Nos Estados Unidos, o Estado começou a desenvolver uma percepção um tanto negativa em relação à inserção de alunos estrangeiros no país. Sobretudo, quando se tratava de alunos provenientes de países com tradição do Islã. As porcentagens de alunos provenientes de países muçulmanos tinham crescido 29,6% entre 1999-2001, em comparação aos 22 % de alunos de outras regiões. Essas porcentagens caíram depois do ano 2001. Para o caso dos alunos de outras regiões, caíram 8.1%. No caso de estudantes provenientes de países do meio leste Europeu, a porcentagem caiu 44.5% (MUELLER, 2009).

país receptor, visto que constituem uma mão de obra qualificada, que não foi totalmente formada pelo país. Portanto, na obtenção dessa mão de obra, o país receptor obtém ganhos em termos de capital humano, economizando recursos e de alguma forma beneficiando sua economia.

Por outro lado, como também será possível observar no capítulo 4 deste trabalho, supondo que os estudantes retornem a seus países de origem, isso facilitaria o estabelecimento e a manutenção de contatos e vínculos para possíveis intercâmbios e projetos de colaboração institucional. Esse fato resulta em uma vantagem no atual mundo globalizado, que, em muitos casos, avalia as universidades medindo suas qualidades e outorgando-lhes um ranking internacional, tendo em consideração os tipos de vínculos (no âmbito do ensino, pesquisas, etc.) entre instituições ao nível mundial.

1.2. Avaliações sobre as contribuições do aluno estrangeiro

Em relação à internacionalização das universidades e seus efeitos, diversas pesquisas avaliam as contribuições dos estudantes estrangeiros. Além das contribuições econômicas que foram apresentadas anteriormente, essas pesquisas apresentam outras contribuições em âmbitos diversos, como o social, o cultural, o institucional, etc.

No âmbito social, por exemplo, autores como Stallivieri (2004), citado por Fiejó (2013), destaca que a internacionalização das universidades começou a ser concebida no século XX como uma estratégia fatível para o incremento das competências no desenvolvimento das suas missões sociais. Um dos aspectos derivados desse processo foi citado por Feijó (2013) – com base em Peter Fry (2004) – sinalando que no campo de Antropologia a vinda de alunos estrangeiros tem favorecido não só o aprofundamento na produção dos conhecimentos sobre o resto do mundo, mas também a circulação do pensamento brasileiro em nível internacional.

Por meio dos intercâmbios educacionais (BRASIL, 2012), o Brasil desempenha um papel importante em três dimensões fundamentais: econômica, política e cultural. Desde a dimensão econômica, o Brasil age diretamente no desenvolvimento dos países com os quais colabora, mediante a formação de mão de obra qualificada. No âmbito político, a aproximação entre os Estados implica em vínculos educacionais e representa uma agenda

positiva de política externa. Na dimensão cultural, os intercâmbios que implicam esses laços, representam um passo importante para o respeito e a compreensão mútua entre culturas.

Ainda no âmbito social e cultural, Garcia (2012) também ressaltou outras vantagens que têm trazido os intercâmbios acadêmicos em universidades brasileiras. Neste caso, em termos de amizades mantidas no tempo e no nível internacional. Para o autor, o estudo das relações de amizades entre grupos de pessoas de diferentes nacionalidades, classes sociais etc. É relevante para compreender as possibilidades de convivência pacífica e cooperativa dos indivíduos bem como das relações sociais e culturais entre os países que eles representam. Segundo ele, as mencionadas relações amistosas não somente cooperam para a integração social e cultural desses estudantes no país anfitrião, mas também abrem portas para a cooperação científica e cultural de longo prazo.

Baseado nas pesquisas de autores como Ryan e Hellmundt (2005) e Cushner e Karim (2004), Garcia (2012) expressa que o contato com diferentes culturas - assim como as amizades interculturais - poderiam promover não só o desenvolvimento de uma mentalidade culturalmente relativista, mas também uma maior tolerância em relação a outras culturas⁶. Ao mesmo tempo, com uma amostra de 100 universitários, o autor apontou que essas vantagens também consistem em facilitar mudanças nas visões dos estudantes estrangeiros sobre o Brasil, algo relevante diante das estigmatizações simplistas como “país do futebol”, “do samba” e “das morenas lindas”⁷. Em outros âmbitos, como o institucional, é possível achar algumas avaliações, que, na sua maioria, apontam mais vantagens do que desvantagens.

Uma dessas vantagens – que inclusive foi brevemente tratada anteriormente – é que a utilização dos estudantes estrangeiros como insumos nas universidades (por exemplo, brasileiras) possibilitam o estabelecimento de parcerias estratégicas para a ampliação do horizonte acadêmico e da produção do conhecimento. Essas relações contribuem para favorecer o reconhecimento das instituições de ensino superior em nível mundial.

Uma das vias pela qual é outorgado esse reconhecimento são as avaliações realizadas por organismos internacionais e/ou nacionais, como: *The Academic Ranking of World Universities (ARWU)*; *The Times Higher Education World University Ranking (THE)*; *QS World University Rankings*; *Ranking Universitário Folha (RUF)*; entre outros.

⁶Apesar de outros autores como Ward (2001) terem relatado que raramente tem sido observada uma melhoria nas habilidades transculturais (GARCIA, 2012, p. 472).

⁷Essa questão será melhor trabalhada no Capítulo 4 deste trabalho.

As capacidades que esses organismos têm para facilitar esse reconhecimento se sustentam em alguns dos indicadores utilizados para desenvolver as avaliações e os determinados rankings das universidades. E é precisamente nesse processo onde os estudantes estrangeiros cumprem um papel fundamental. Por exemplo, na confecção do ranking realizado por *The Times Higher Education World University Ranking*, constitui um fator fundamental a relação entre a quantidade de estudantes internacionais e de estudantes nacionais.

Entretanto, se por um lado, é considerada também a relação entre professores internacionais e domésticos, que poderia ser favorecida na medida em que as universidades tenham um maior fluxo de estudantes estrangeiros, por outro lado, essa maior presença de estudantes estrangeiros nas universidades, também favorece muito o trabalho cooperativo entre pesquisadores (seja entre estudantes e professores, seja entre estudantes ou entre professores). Esses trabalhos, no geral, deveriam culminar numa publicação como artigos ou capítulos de livros – sendo precisamente este aspecto uns dos indicadores utilizados pelo RUF para avaliar as qualidades das universidades no Brasil. Neste caso, o RUF analisa a proporção percentual de publicações em coautoria internacional em relação ao total de publicações da instituição.

Além das vantagens de ordem institucional que os estudantes estrangeiros proporcionam às universidades brasileiras, as dimensões culturais também manifestam implicações favoráveis, como já salientado anteriormente, e que pode ser melhor delineado. Uma primeira implicação se manifesta precisamente na ordem simbólica. O maior fluxo de estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras permite o fortalecimento e a promoção da imagem das instituições de ensino superior no Brasil. Num mundo globalizado como o que vivemos hoje, cada vez mais é preciso formar cidadãos para um mundo interconectado, no qual os professores devem orientar a formação de seus estudantes para ‘pensar’ e para ‘agir’ na globalização. Deve-se, no entanto, destacar que "global" não tem o mesmo sentido que "internacional", conforme afirma Stanley Katz (2014). Além do mais, para este autor, internacionalizar o currículo significa ensinar o aluno a pensar sobre diferentes perspectivas, aprender línguas e culturas estrangeiras, e fazê-lo sob uma perspectiva que promova a educação para toda a vida.

Portanto, é por meio dessa internacionalização da educação superior e, especificamente, da interação entre estudantes de diferentes procedências, que são aumentadas as oportunidades dos estudantes atuarem sobre diferentes perspectivas; além

disso, mais que uma visão de mundo globalmente e interconectado, ampliam e valorizam a diversidade sobre comunidades e sociedades. Do mesmo modo, é por meio dessa diversidade de ideias, perspectivas e maneiras de ser que são estimuladas as discussões sobre fronteiras e a compreensão intercultural, bem como a busca de soluções mais matizadas para os problemas de um mundo em mudanças (DAVIDSON, 2016).

Os benefícios dessa interação entre estudantes estrangeiros e nacionais no Brasil, se manifestam em termos de compreensão de valores universais e de respeito à diversidade sociocultural. Além disso, os estudantes estrangeiros contribuem para promover diferentes e/ou novas perspectivas sobre questões teóricas e/ou práticas nas suas respectivas áreas de estudo. Igualmente, no que diz respeito à presença de estrangeiros nas universidades brasileiras, esse fenômeno social também influi positivamente para o aprimoramento de certas habilidades cognitivas dos estudantes envolvidos nos programas de ensino.

Entre essas habilidades podem ser destacadas: i) O pensamento crítico; ii) A busca de informação e a extensão dos horizontes acadêmicos e pessoais; iii) A resolução de problemas; iv) A tomada de decisão e a capacidade de lidar e se adaptar a novas e complexas situações; v) Capacidades para lidar com mudanças e com diferentes experiências acadêmicas e culturais; vi) Conhecimento de novas tecnologias, de diferentes sistemas educativos, assim como de diferentes metodologias de ensino e estudos.

Como pode ser percebido, no âmbito acadêmico, as vantagens dos referidos estudantes são evidentes. A colaboração no ensino e na pesquisa a partir de uma perspectiva internacional se convertem em possibilidades para elevar os padrões acadêmicos e da qualidade dos programas e currículos, o que implica no aprimoramento das habilidades cognitivas antes mencionadas. Ao mesmo tempo, esses padrões acadêmicos e de qualidade dos programas de ensino superior tem influências positivas na qualificação dos recursos humanos (docentes e funcionários) e, conseqüentemente, no provimento de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho brasileiro.

A mão de obra qualificada, por sua vez, tem efeitos positivos colaterais, sobretudo na ordem econômica. A formação desses estudantes estrangeiros, de alguma forma, tem um caráter parcial, enquanto seus primeiros níveis escolares (fundamental, primário, ensino médio ou graduação) geralmente não correram por conta do Estado brasileiro. A obtenção de mão de obra qualificada, portanto, materializa-se através de um investimento de recursos financeiros, cuja quantidade, muitas vezes, é menor em comparação com os estudantes brasileiros.

1.3. As especificidades do estudante Estrangeiro na Graduação

No conjunto de avaliações realizadas sobre as contribuições dos estudantes estrangeiros nas instituições de ensino superior, tanto no nível internacional quanto no Brasil, a maioria relata uma realidade mais ligada aos estudantes de pós-graduação. No entanto, no âmbito mundial, os estudantes de graduação também têm sido um público recorrente nos programas de intercâmbio acadêmico que materializam as tentativas de internacionalização das universidades.

Embora as semelhanças que possam ser identificadas em termos de contribuições dos estudantes de graduação e de pós-graduação nos processos de intercâmbio acadêmico, é preciso salientar que as formas de desenvolver esses intercâmbios e os seus resultados tem as suas particularidades. Sobretudo no caso do Brasil, percebe-se que a realidade dos estudantes de graduação, assim como as suas contribuições para as instituições brasileiras, não tem tido uma ampla consideração como objeto de estudo.

O fluxo de estudantes internacionais não é um fenômeno novo do século XXI. Há várias décadas - e inclusive séculos atrás -, era possível visualizar experiências de estudantes que saíram dos seus países para estudar em outras universidades. Não obstante, a partir dos anos 1990 esse fenômeno tomou maior força e esteve associado, entre outros aspectos, à criação de programas de apoio (como Erasmus⁸) e à subsequente reforma educativa que impulsionou o Processo de Bolonha, a partir da Declaração de Bolonha em 1999⁹. Entre os pontos chaves desse processo, encontra-se precisamente a importância de fomentar a mobilidade de estudantes, professores, pesquisadores e garantir um aprendizado e um ensino de alta qualidade.

Como exemplo dessa mobilidade no nível internacional, pode-se apontar que, segundo Maldonado e Aispuro (2015), em 1950 apenas 110 estudantes circulavam entre países, enquanto que no ano 2012 esse número foi consideravelmente maior. Para Amador (2012), foram registrados em torno de 5 milhões de estudantes internacionais naquele ano, total superior ao previsto pela *The Organisation for Economic Co-operation and Development*

⁸ Acrônimo do nome oficial em inglês: European Community Action Scheme for the Mobility of University Students. É um programa estudantil que promove o intercâmbio de acadêmico nos marcos das universidades europeias.

⁹ Declaração de Bolonha. Declaração conjunta dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Bolonha, junho de 1999. Disponível em: http://www.universia.es/contenidos/universidades/documentos/Universidadesdocum_bolonia.htm

(OECD). Entretanto, apesar desses números, esse fluxo de estudantes internacionais ainda foi considerado baixo, uma vez que eles só representavam o 2.7% da matrícula na educação superior no mundo. Já para o ano 2015, segundo Maldonado e Aispuro (2015), o número de estudantes internacionais chegou a 2.5 milhões.

Nesse processo de internacionalização, diferentes países têm tido maior destaque segundo as suas regiões. Por exemplo, na Europa, países como Espanha, França e Reino Unido destacam-se como principais receptores. Nas Américas, também figuram com maior destaque na condição de receptores os Estados Unidos, Canadá, México, Brasil e Argentina. Em condição de emissores, no entanto, aparece o protagonismo de outros países como Colômbia, além do próprio México, da Espanha, da Alemanha, da China, do Brasil, entre outros (MALDONADO e AISPURRO, 2015).

O processo de internacionalização das universidades é executado a partir de diversos mecanismos governamentais e não governamentais, que apresentam suas peculiaridades segundo os países que os desenvolvem. No caso de América Latina, por exemplo, destacam-se vários programas e diversas estratégias que têm como missão impulsionar a mobilidade estudantil, seja no nível de graduação ou da pós-graduação.

Uma das estratégias tem sido desenvolvida pela *Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura* (OEI), organismo de cooperação de caráter governamental. Fazem parte desta organização, como Estados-membros de pleno direito e observadores, Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela¹⁰.

Nos marcos desse organismo, desenvolve-se o Projeto “Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica para estudantes de programas universitários de formação de professores”. O programa tem como premissa agir a partir do reconhecimento do importante papel da internacionalização, não só na potencialização e melhora da qualidade da educação superior, mas também no aprofundamento na formação de profissionais preparados para um mundo globalizado.

Ao mesmo tempo, o citado projeto pretende enfrentar vários desafios referentes à integração da comunidade ibero-americana. Entre esses destacam:

¹⁰ Ver: <http://oei.org.br/oei> Acesso em: 08/04/18.

(...) consolidar a identidade de nossos povos, ainda que sempre se reconheceu que compartilhamos um rico patrimônio cultural, em que o encontro entre as culturas foi seguido da convivência e o intercâmbio entre nações soberanas e independentes. Por outro lado, com respeito às demais regiões do mundo, fazer da região um polo de desenvolvimento econômico, altamente produtivo e competitivo (OEI, 2014, p. 3).

Dito isso, o principal objetivo do Projeto “Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica para estudantes de programas universitários de formação de professores” é promover a mobilidade de estudantes universitários de graduação e de pós-graduação em carreiras relacionadas ao exercício da profissão docente, sendo os destinatários/público-alvo os futuros professores de educação infantil, fundamental, média, educação especial e técnico-profissional. A ação de cooperação da OEI e do projeto em questão na área da mobilidade acadêmica se baseia em duas importantes iniciativas: o Programa de Cúpula Pablo Neruda e o Programa Ibero Americano de Mobilidade Acadêmica (PIMA).

Assim sendo, na questão financeira, as mencionadas estratégias demandam uma significativa soma de recursos – sendo que, para o ano 2015, foi prevista uma fase-piloto, com a probabilidade de alcançar mil mobilidades de estudantes, com uma duração quadrimestral e um custo aproximado de 4 milhões de dólares. Entre as principais fontes de financiamento da mencionada experiência se encontram: O Ministério da Educação do Brasil e a Secretaria de Educação Pública do México, a Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID), assim como os Ministérios dos países participantes e o Fundo de Apoio Solidário da OEI. Além disso, a gestão dos recursos econômicos e a aproximação entre as diversas instituições públicas e privadas têm cumprido um certo papel em ampliar a abrangência do projeto (OEI, 2014).

Em países como Chile, por exemplo, o Centro *Interuniversitario* de Desenvolvimento (CINDA), cumpre um papel importante como agente impulsionador da mobilidade acadêmica. O CINDA é considerado um organismo internacional não governamental por parte da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, a Cultura (a UNESCO) e pelo Estado do Chile. Entre as metas desse organismo busca-se precisamente impulsionar a internacionalização das universidades vinculadas ao Centro no nível mundial. O CINDA reúne a mais de 30 prestigiosas universidades em diferentes países, tanto na América Latina quanto nos Estado Unidos, na Europa e na Ásia (FERNANDEZ, 2010).

Apesar de terem sido mencionadas somente umas poucas estratégias para favorecer a mobilidade estudantil no nível de graduação, são muitos os organismos e as agências que em nível mundial se desenvolvem com esses propósitos: Bolsas ERASMUS, o *Consejo Nacional*

de Ciencia y Tecnología do México (CONACYT), o *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas* da Argentina (CONICET), o *Conselho Latino-americano de Ciências Sociais* com sede na Argentina (CLACSO), o Programa Fulbright dos Estados Unidos, entre outros.

A análise dessas estratégias não é objetivo desta pesquisa. Por isso, não faremos uma descrição mais detalhada delas. É importante destacar alguns resultados de pesquisas realizadas sobre a questão da mobilidade estudantil, narrando algumas experiências de estudantes/as participantes. Essas narrativas, permitem melhor esclarecer algumas especificidades dos/as estudantes estrangeiros/as de graduação, nos processos de internacionalização executados por diferentes universidades em nível internacional. Para exemplificar a realidade de uma universidade pública brasileira, no que diz respeito ao seu processo de internacionalização, o Apêndice A apresenta dados sobre os variados tipos de ingresso de estudantes em mobilidade estudantil na Universidade de Brasília – UnB, que podem ser considerados resultados das políticas de internacionalização da UnB entre os anos de 1991 a 2017.

CAPÍTULO II

O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO - PEC-G:

Histórico, dados e visão institucional.

2.1. Especificidades Metodológicas deste Capítulo

Antes de iniciarmos, vale ressaltar que além de consultas à literatura especializada, utilizou-se de dados enviados pelo MEC, documentos técnicos, sobretudo com maioria dos dados quantitativos enviados pelo MRE, mas também do CPD/UnB em pontos específicos, assim como foram retiradas informações e outros dados no site do MEC e MRE, e entrevistas com servidores e ex-servidores destes órgãos realizadas por e-mail. O MEC enviou Documentos técnicos que serviram de base para boa parte deste capítulo.

A maior colaboração de dados da DCE/MRE se deu pelo fato deste setor realizar a seleção dos estudantes PEC-G. Além das entrevistas com duas servidoras, o MRE encaminhou os seguintes dados que foram utilizados na pesquisa: a) Planilhas semestrais com dados de estudantes beneficiados pelas bolsas MRE e Mérito de 2013/1 a 2014/2, contendo: Nome do estudante, País de origem, IES e curso, e de 2015/1 a 2017/2 com os mesmos dados, além de “sexo” e outras informações que não foram utilizadas na pesquisa. Nos dados da bolsa Mérito, para apresentar os dados referentes ao gênero dos estudantes selecionados antes de 2015, a definição do gênero dos estudantes foi feita manualmente, uma a uma, considerando nomes iguais contidos no banco de dados enviado pelo MRE e da UnB, dando devidas atenções nos casos de similaridades de nomes. Nestas planilhas foram incluídos manualmente os dados: Continente de origem e Região e Estado da universidade. b) Quantidade de estudantes beneficiados pelas bolsas MRE, Mérito e Emergencial de 2007/2 a 2018/1, por semestre. c) Quantidade de passagens de retorno ao país de origem pagas de 2015 a 2017, por país. d) Áreas de conhecimento e/ou cursos de interesse dos países participantes do PEC-G de 2016 a 2018. e) Planilhas anuais com dados de estudantes selecionados no PEC-G de 2006 a 2018, contendo: Nome do estudante, País de origem, IES, ano/semestre de ingresso no programa e curso. Neste caso a classificação por gênero foi feita com os mesmos critérios utilizados na bolsa Mérito. Nestas planilhas foram incluídos manualmente os dados: Continente de origem e Região e Estado da IES. f) Relatórios gerais anuais das seleções PEC-G de 2015 a 2018

contendo: Quantidade de IES participantes, cursos ofertantes e vagas ofertadas por IES, cursos solicitados pelos candidatos, candidatos inscritos, países participantes, além das médias da idade dos candidatos, da nota geral do Ensino Médio, da nota do idioma oficial durante o Ensino Médio, da renda declarada pelo responsável financeiro e do valor mensal prometido para envio ao estudante. g) Oferta de vagas para os cursos de Português para estrangeiros para estudantes PEC-G de 2014 a 2018, por IES. O MRE também enviou outras informações que não foram utilizadas na pesquisa¹¹.

O Ministério da Educação através da Coordenação-Geral de Relações Estudantis – CGRE/SESu, disponibilizou documentos técnicos que tratam sobre Processos de gestão, Avaliações de políticas e Metodologias institucionais referentes ao PEC-G, elaborados de 2014 a 2016, dados que foram muito importantes para o entendimento do Programa nestes aspectos. O MEC também disponibilizou dados sobre o quantitativo de estudantes PEC-G desde 1993 com tabelas, séries estatísticas e gráficos sobre origem, IES, cursos, ano de ingresso e término e situação dos estudantes, mas estes dados não foram utilizados devido a divergências com informações enviadas pelo MRE ou por não conter a quantidade total de informações enviadas pelas universidades, como o ano de ingresso e término do curso e situação do estudante.

Também foram utilizados dados enviados pelo Centro de Informática – CPD da UnB sobre a evolução do quantitativo de estudantes latino-americanos e caribenhos na UnB e a quantidade de estudantes selecionados por país na UnB. Assim, essas foram as bases de informações que desenvolveram essa parte do trabalho.

2.2. O que é o programa

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G, originado no final da década de 1920 (BIZON, 2013), é um tratado de cooperação educacional do governo brasileiro com países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo de cooperação cultural e/ou educacional e/ou de ciência e tecnologia, objetivando a formação de recursos humanos – com forte apelo à lógica da Teoria do Capital Humano, trabalhada no capítulo anterior. Para isso, “possibilita a cidadãos que já completaram o Ensino Médio ou

¹¹ A partir dos dados enviados pelo MRE, tabelas, relatórios, alguns gráficos, tabelas e quadros foram produzidos com a finalidade de uma maior clareza ao leitor.

curso equivalente realizarem seus estudos de graduação em instituições brasileiras de ensino superior, as denominadas IES” (BIZON, 2013.p81). Sendo assim, configura-se como o programa mais antigo de cooperação internacional na educação superior. Ainda, segundo seu protocolo de funcionamento,

“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” (Cf. Nota)¹².

Nesse sentido, o mais tradicional programa governamental de cooperação internacional no campo da educação superior é o PEC-G, regulamentado em 1965. Os estudantes de países em desenvolvimento realizam seus estudos em universidades brasileiras, na expectativa condicionante de retorno à nação de origem (LEAL & MORAES, 2018). O que futuramente viria a ser entendido conceitualmente como uma cooperação horizontal, ou a Cooperação Sul-Sul (CSS), entre países com Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID).

2.2.1 Origem

Embora já existisse o intercâmbio de estudantes latino-americanos desde o início do século, participações nesse sentido eram esporádicas e decorrentes de iniciativas isoladas. Em 1917, registra-se a presença de brasileiros estudando no Uruguai; em 1919, estudantes argentinos, chilenos, paraguaios e uruguaios realizavam cursos de nível superior no Brasil, inclusive na Escola Militar e na Escola Naval. Em 1941, em decorrência do incremento das relações culturais entre o Brasil e a Bolívia, apareceu o primeiro contingente de estudantes bolivianos no País. Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, intensificaram-se as relações brasileiras com outros países latino-americanos, gerando interesses comuns e propiciando maior intercâmbio estudantil. O Programa é, então, o mais antigo programa governamental brasileiro de cooperação internacional na Educação Superior, apresentado como o Programa

¹² [Artigo 1 do Decreto nº 7.948 de 12 de março de 2013](https://www.jusbrasil.com.br/topicos/26818044/artigo-1-do-decreto-n-7948-de-12-de-marco-de-2013). Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/26818044/artigo-1-do-decreto-n-7948-de-12-de-marco-de-2013> Acesso em: 25/05/2018.

de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), e regulamentado pelo Governo Federal em 1965 (BRASIL,2000).

Com o aumento do número de estudantes, verificou-se a necessidade de se celebrarem os então chamados Convênios de Cooperação Cultural Bilateral (à época também incluía o aspecto educacional), pelos quais se eximiam os estudantes dos países signatários de algumas exigências que pesavam sobre os estudantes autóctones, a fim de facilitar o ingresso daqueles estudantes nas IES – no caso do Brasil, isenção do concurso vestibular e do pagamento de taxas e mensalidades, por exemplo. Daí vem a denominação de estudantes-convênio, cuja seleção se faz por via diplomática, com fundamento nesses Convênios (Acordos) bilaterais do Brasil com outros países. (BRASIL, 2000). Acordo que caracteriza o PEC-G na ótica da Cooperação Sul-Sul (CSS), entretanto ele não deixa de se revelar como um programa demasiadamente restritivo e seletivo, pelo excesso de condicionalidades impostas no regulamento do programa (LEAL & MORAES, 2018).

A partir do processo histórico da constante reconfiguração do programa, através de suas normativas, que pode ser melhor percebido no Apêndice B, outros aspectos podem nos ajudar a entender melhor a dinâmica de seu funcionamento no decorrer dos anos, seja em suas condições burocráticas ou em conjunturas políticas, como veremos a seguir:

2.2.2. Alguns aspectos do Programa

Algumas questões importantes, referentes ao instrumento de cooperação do (PEC-G), têm a ver com algumas das suas implicações no nível internacional e certos princípios que regem o funcionamento do Programa. Vejamos.

Desde o início do século XIX, começou a ter lugar uma modalidade de cooperação técnica internacional entre “países em desenvolvimento” (América Latina e Caribe, África e Ásia), com desafios semelhantes. Nos marcos dessa modalidade de cooperação, que se conhece como Cooperação Sul-Sul, desenvolveram-se intercâmbios acadêmicos com vários estudantes, especialmente latino-americanos, que foram crescendo até obrigar a criação de estruturas que ordenassem a vinda destes jovens.

Associado à necessidade de criar um processo transparente, para que todos os estudantes se beneficiassem dos processos de cooperação dentro do mesmo critério, surge o

programa PEC-G, constituindo este mais uma ferramenta que contribuiria para a Cooperação Sul-Sul. Atualmente, com a criação do mencionado programa desde há 50 anos, o PEC-G e mais tarde o PEC-PG, formalizam portanto o que já acontecia informalmente em termos de Cooperação Sul-Sul, sendo considerado o Brasil um “veterano” nesta modalidade de cooperação técnica internacional: Cooperação Sul-Sul. (CARVALHO, 2012 *apud* FEIJÓ, 2013, p. 42)¹³.

Com o passar dos anos o PEC-G promoveu a formação de uma massa científica suficiente para que os países parceiros do Brasil já possam formar profissionais em suas próprias universidades. Durante conversas com interlocutores ligados à gestão do PEC-G constatou-se que, após 50 anos, o PEC-G percebeu uma mudança no perfil dos estudantes: se entre 1960 e 1980 a maioria era de estudantes latino-americanos, hoje são os africanos que vêm em maior número estudar graduação em instituições brasileiras. Os estudantes das Américas estão agora, em grande parte, realizando estudos de pós-graduação por meio de programas como o PEC-PG (Programas de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação), (DUARTE, 2014).

Tabela 1 - Estudantes Latino-Americanos ingressantes na UnB entre 1980 e 2017

Ingressantes Latino-americanos na UnB

<i>Período</i>	1980 a 1989	1990 a 1999	2000 a 2009	2010 a 2017
<i>Graduação *</i>	86	108	79	60
<i>Pós-Graduação</i>	25	219	299	712

*Não considera intercambistas e Matrícula cortesia.

Fonte: CPD/UnB, 2018

Corroborando com essa discussão, a Tabela 1 demonstra que, na UnB a quantidade de estudantes latino-americanos em cursos de graduação era expressivamente maior na década de 80, e o oposto do que está acontecendo nos últimos anos, onde a grande maioria dos estudantes está matriculada na Pós-graduação. Dos 392 estudantes estrangeiros matriculados em cursos de mestrado e doutorado na UnB em 2017, 265 (68%) eram latino-americanos, com destaque para Colômbia com 152 (57%) estudantes e Peru com 39 (15%) estudantes, ambos países participantes do programa PEC-G desde 1964, segundo o MRE.

¹³ Entrevista com a conselheira Almerinda Carvalho da DCE/MRE

Diante dessa complexa configuração do programa e de sua importância educacional e política na relação diplomática do país, adentremos nos aspectos tidos como positivos do programa, como observado a seguir.

2. 2. 3. Pontos considerados positivos do Programa

De forma geral, apesar das possíveis limitações que se poderiam reconhecer na realidade prática do PEC-G no Brasil, é importante reconhecer algumas das suas vantagens. O PEC-G traz para o Brasil benefícios em termos de política externa, no sentido de contribuir para o desenvolvimento dos países parceiros por meio da qualificação de profissionais. Entretanto, para a comunidade acadêmica brasileira também traz benefícios, no que se refere às oportunidades de intercâmbio cultural, social e acadêmico que os estudantes estrangeiros oferecem. Nos países de origem, os estudantes participantes do programa retornam formados e capazes de promover mudanças estruturais nas suas sociedades. No caso do Brasil, promove-se o intercâmbio cultural entre os indivíduos e dentro da comunidade acadêmica e, principalmente, absorve-se a produção de conhecimentos e se incentiva a internacionalização das IES.

Ao mesmo tempo, o PEC-G em certos momentos tem contribuído no desenvolvimento das relações internacionais. No MEC, o PEC-G tem sido usado essencialmente como indicador das relações do Brasil com países em desenvolvimento para auferir poder de negociação em negociações internacionais (DUARTE, 2014).

Esses dois últimos elementos, contudo, são de difícil valoração por serem benefícios essencialmente intangíveis. Entre esses benefícios, podem ser apontadas as relações bilaterais no âmbito acadêmico especialmente (embora não seja o único), potenciado pela valorização que a maioria dos estudantes desenvolvem pelo Brasil e por aquelas IES onde se formaram.

Considerando os benefícios citados, é possível afirmar que os mesmos se observam de forma mais eficiente, desde o momento em que o Programa se foca nas relações entre governos e não é voltado somente para aos estudantes, conforme acontece nos marcos de outros programas similares no nível internacional. Entre esses destacam, programas em países como China (Chinese Government Scholarship – Bilateral Program), México (Mexican Government Scholarships for Foreign Students) e Austrália (Australia Awards Scholarships).

Prestando exclusiva atenção nos benefícios que o PEC-G traz para os estudantes, perdem-se muitas oportunidades de se valorizar o programa como um todo e integrá-lo a outras ações envolvendo a educação superior. Entre essas ações podem ser mencionadas: a internacionalização universitária, programas e projetos de extensão sobre cultura afrodescendente e latino-americana, laboratórios de língua estrangeira em universidades brasileiras, relações intergovernamentais (DUARTE, 2014).

No referente aos benefícios e/ou impactos favoráveis que o PEC-G tem tido para os países participantes, é importante fazer um esclarecimento. Os citados benefícios podem levar à concepção desvirtuada de que os propósitos do PEC-G estão fundamentados na concepção de “ajuda” à formação de profissionais (LEOST, 2010). Não obstante, autores como AYLLON e SURASKY (2010), reconhecem que a intenção de fomentar a cooperação para que os países criem condições para formar cada vez mais seus próprios profissionais, prega dois princípios fundamentais. Estes são solidariedade e corresponsabilidade.

O princípio de solidariedade, estabelece-se nas bases não comerciais e não lucrativas das ações envolvidas, na ausência de condicionalidade, na identidade entre as partes e nas ações pautadas no interesse comum entre os países. O princípio da corresponsabilidade se fundamenta na ausência de assistencialismo ou paternalismo, bem como na defesa da autonomia pelo fortalecimento institucional, apropriação, domínio (ownership) e responsabilidade (accountability) (AYLLON e SURASKY, 2010). Assim sendo, a concepção do PEC-G sustentada nesses dois princípios, permite afirmar que este programa de cooperação internacional (PEC-G) não constitui um programa de imigração, assistencialista, de fuga de cérebros ou de asilo político. Pelo contrário, constitui um programa pensado para a transformação social dos países participantes, através do intercâmbio de conhecimentos.

2.3. Universidades participantes

No que se refere às universidades que participam do programa, é necessário apresentar algumas informações. Para participar do PEC-G as IES apresentam uma manifestação formal, que após recebida pelo MEC preenchem um Termo de Adesão para o programa em que se submetem às normas do PEC-G. Após receber o termo assinado, o MEC e o MRE a inclui na

lista de IES participantes. Como a IES participa do PEC-G por um ato voluntário, é ela que se dispõe a ofertar suas vagas e prestar toda a assistência aos estudantes¹⁴.

O potencial de contribuição do PEC-G para as instituições brasileiras que colaboram com o programa pode ser altíssimo, dado que todas já vem buscando sua inserção no atual cenário de internacionalização da Educação Superior de forma estrutural, não apenas periférica (WITT apud MOROSINI, 2006) (AMARAL E MENEGHEL, 2015, p. 17). Sobre estas contribuições versa o seguinte depoimento do coordenador do curso de Relações Internacionais na UnB:

“Aqui no Instituto de Relações Internacionais atualmente são cerca de 12 alunos/as. O curso ganha muito, pois esses/as estudantes acrescentam e muito em termos de vivência, conhecimentos novos e outros olhares sobre a realidade internacional contemporânea” (Entrevista – Roberto Goulart Menezes, coordenador do curso de Relações Internacionais na UnB).

Em relação aos tipos de IES que participam do PEC-G, pode-se destacar que no total de 2.844 instituições brasileiras, apenas 3,8% (109) participam do PEC-G, sendo que as Universidades Federais têm uma maior porcentagem, das 124 existentes no Brasil, 60 (48%) participam do programa. Em seguida, encontram-se as IES Estaduais, com um total de 16 (12%) instituições participantes, e as municipais com 1,3% (1) das 73 existentes. No total, 24% (77) das Universidades públicas brasileiras participam do PEC-G e entre às instituições privadas, apenas 1,2% (32) estão cadastradas no PEC-G. Ao mesmo tempo, observa-se que entre todas às IES, as públicas são as que tem uma maior porcentagem de participação com 71% das IES cadastradas no PEC-G, entre elas um maior destaque para as IES federais com 55% inscritas no Programa, enquanto às instituições privadas representam 29% das IES cadastradas no PEC-G.

Os dados mostram a representatividade das universidades públicas federais no PEC-G, com 48% destas universidades cadastradas no programa, o que corresponde a 55% do total de universidades do programa. Alguns motivos podem justificar esse fato, como a estreita ligação destas universidades com o MEC e a oferta da bolsa PROMISAES que contempla apenas as IFES. As Universidades privadas representam 29% do total de universidades no programa, por outro lado essa quantidade representa apenas 1,2% destas universidades no Brasil, essa porcentagem pode demonstrar uma falta de interesse das universidades privadas

¹⁴ Entrevista com Rafael Duarte, consultor independente do MEC. As informações oferecidas pelo senhor Rafael Duarte não refletem qualquer posição oficial do governo brasileiro.

na promoção da internacionalização ou mesmo por entender que não existe vantagem na aderência ao programa, talvez por não existir uma vantagem financeira direta.

Tabela 2 - IES participantes do PEC-G¹⁵

IES participantes do PEC-G

<i>Quantidade de Instituições</i>	Brasil	PEC-G	% Brasil	% Total PEC-G
<i>Públicas Federais</i>	124	60	48%	55%
<i>Públicas Estaduais</i>	129	16	12%	15%
<i>Públicas Municipais</i>	73	1	1,3%	1%
<i>Públicas</i>	326	77	24%	71%
<i>Privadas</i>	2518	32	12%	29%
<i>Total</i>	2844	109	3,8%	100%

Fonte: MEC, 2017.

Sobre as regiões das universidades participantes do PEC-G, podemos destacar região Sudeste, com 38% das IES cadastradas no PEC-G e que receberam 44% dos estudantes de 2006 a 2018, seguida pela região Sul com 25% das universidades e 20% dos estudantes, em terceiro a região nordeste com 21% das universidades e também 21% dos estudantes, a região Centro-Oeste tem apenas 9% das universidades e recebeu 8% dos estudantes, e por último a região norte com 7% das universidades e também 7% dos estudantes. A região sudeste apresentou uma porcentagem maior de estudantes recebidos do que a de universidades cadastradas, e a região Sul uma taxa inversa, mas de forma geral, observa-se que as porcentagens de universidades cadastradas por região é aproximada da quantidade de estudantes recebidos, o que mostra que a quantidade de universidades em determinada região é, de certa forma, proporcional a quantidade de estudantes recebidos.

Um maior interesse por universidades da região Sudeste pode estar relacionado a imagem que é passada do Brasil no exterior, pois muitos estudantes relatam que o que conheciam do Brasil antes de chegarem, era as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, através de novelas e noticiários, onde o protagonismo destas cidades é notório.

¹⁵ Dados Brasil (15/11/2017): <http://emec.mec.gov.br/>
 Dados PEC-G (19/12/2017):
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12281:cursos-e-instituicoes&catid=253:pec-g

Tabela 3 - Universidades cadastradas no PEC-G - Por região

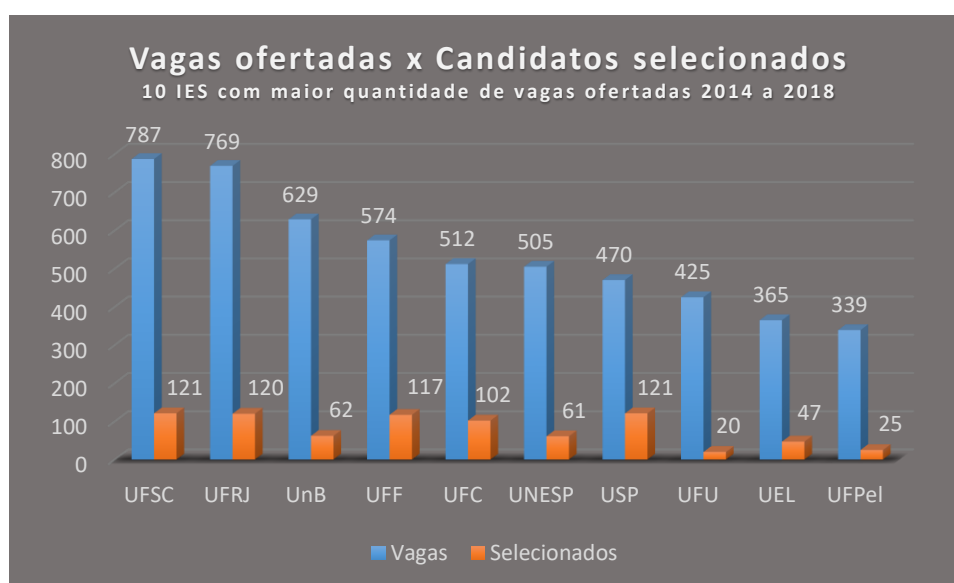
Universidades cadastradas no PEC-G por região

Região	Tipo de instituição				Selecionados (2006 a 2018) Média anual	
	Públicas	Privadas	Total	%	Quantidade	%
Sudeste	24	17	41	38%	235	44%
Sul	17	10	27	25%	108	20%
Nordeste	21	2	23	21%	109	21%
Centro-Oeste	8	2	10	9%	41	8%
Norte	7	1	8	7%	35	7%
Total	77	32	109	100%	528	100%
Porcentagem	71%	29%	100%	-	-	-

Fonte: MEC, 2017.

Em relação as universidades participantes do PEC-G, relativas às seleções de 2014 a 2018, constam UFSC (121), USP (121), UFRJ (120), UFF (117) e UFC (102), como as IES com maior destaque em termos de quantidade de estudantes selecionados. A USP tem a maior porcentagem de vagas ofertadas que são ocupadas na seleção, das 470 vagas ofertadas, recebeu 121 (26%) selecionados, essa procura reflete o reconhecimento da universidade pelos desempenhos apresentados em rankings internacionais. Enquanto isso, a UFSC que também recebeu 121 selecionados ofertou 787 vagas no mesmo período, ou seja, apenas 15% das vagas foram ocupadas. Como pode ser observado no gráfico 2:

Gráfico 2 – Vagas ofertadas e candidatos selecionados de 2014 a 2018 – Por IES



Fonte: MRE, 2018

2.4. Países participantes

Quando um país quer ingressar no PEC-G, mas ainda não tem acordo de cooperação educacional, pode-se sugerir a celebração do instrumento. Após a assinatura, é preciso aguardar que o acordo entre em vigor em ambos os países. Os acordos que possibilitam a inclusão de países no PEC-G fazem referência a cooperação educacional, sendo bem abrangentes. Anteriormente, era comum incluir o tema de cooperação educacional em acordos de cooperação cultural, técnica ou de ciência e tecnologia. Atualmente, dá-se preferência a firmar acordos específicos para a área educacional. (Entrevista – Elisa, MRE).

Para melhor entender o fragmento da entrevista acima, vale destacar que para basear a participação do país no PEC-G é preciso que o acordo faça menção à oferta de oportunidades de estudo nos países signatários (intercâmbio, programas de mobilidade acadêmica etc.). Existindo acordo em vigor que verse sobre isso, o país deve apresentar ao MRE seu interesse em ingressar no PEC-G. O pedido é então submetido a análise do MEC para emissão de parecer. Havendo parecer favorável, o país é incluído para o processo seletivo seguinte e recebe informações detalhadas sobre o programa. Além disso, as representações diplomáticas brasileiras naquele país recebem instruções para divulgar o PEC-G e realizar as inscrições. (Entrevista Elisa MRE). Na atualidade, nos marcos do PEC-G participam 60 países, sendo 26 da África, 25 das Américas e 9 da Ásia.

Quadro 1 - Países participantes do programa PEC-G (2018)¹⁶.

PAÍSES CREDENCIADOS - PEC-G 2018
África (26 países)
África do Sul, Angola, Argélia, Benim, Botsuana, Cabo Verde, Camarões, Costa do Marfim, Egito, Gabão, Gana, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Mali, Marrocos, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Quênia, República Democrática do Congo, República do Congo, São Tomé e Príncipe, Senegal, Tanzânia, Togo e Tunísia.
América (25 países)
Antígua & Barbuda, Argentina, Barbados, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Trinidad & Tobago, Uruguai e Venezuela.
Ásia (9 países)
China, Índia, Irã, Líbano, Paquistão, Síria, Tailândia, Timor-Leste e Turquia.

Fonte: MRE, 2019.

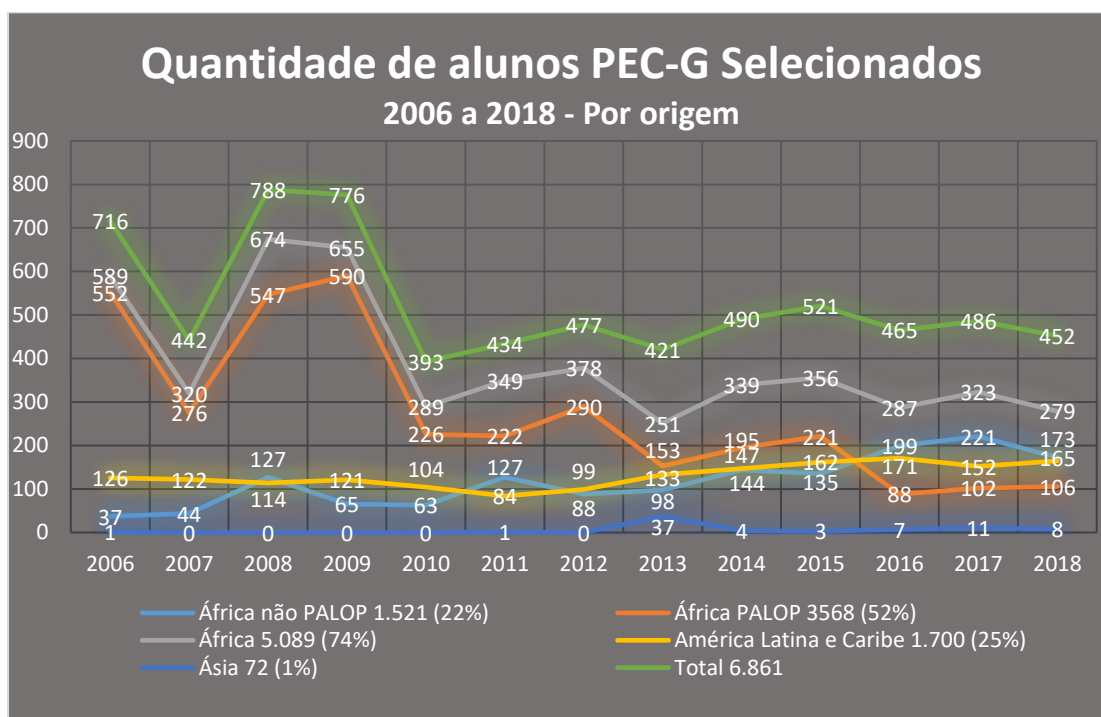
¹⁶ Fonte: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>, consultado 25/02/2019.

Entre as seleções de 2015 e 2018 uma média de 69% dos países inscritos no PEC-G enviaram candidaturas, ou seja, 31% dos países inscritos deixaram de enviar candidaturas¹⁷. Essa ausência pode ser motivada pela falta de conhecimento do Programa pela população do país de origem, assim como falta de interesse, questões relacionadas à embaixada, falta de servidores para divulgar ou realizar os tramites da inscrição ou mesmo uma decisão do próprio país em não incentivar a saída de seus estudantes. Como foi o caso de Cuba que em 2016, ao ser questionada pelo MRE sobre quais seriam as áreas dos cursos que teriam interesse no PEC-G, o Ministério da Educação Superior – MES deste país respondeu manifestando que no momento não seria política do Ministério da Educação que estudantes cubanos fizessem cursos de graduação a tempo completo no exterior.

E sobre a origem dos estudantes (a divisão foi feita por continentes), podemos observar no gráfico 3 que (de 2006 a 2018), dos 6.861 candidatos selecionados, os africanos representaram 74% (5.089), mantendo uma hegemonia durante todo o período, dentre esses os africanos de países PALOPs representaram 70% (3.568) e mantiveram maior quantidade até 2015 e em 2016 foram superados pelos africanos de países não PALOPs, que no total representaram 30% (1.521) dos estudantes africanos. A América Latina está em segundo com 21% (1.423) dos estudantes selecionados, seguida pela Ásia com 1% (72), sendo representada pelo Timor-Leste com 63 destes estudantes. De acordo com os dados, a África é a origem da maioria dos estudantes PEC-G, possivelmente por ser o continente mais pobre do mundo e ter uma quantidade menor de universidades. Além de ter vários países que fazem parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP (onde são promovidas políticas de incentivo a interação entre os países), como é o caso de Cabo-Verde, Guiné-Bissau e Angola, que tem o português como língua oficial e são os países com maior quantidade de estudantes participantes no Programa.

¹⁷ No caso de Guiné-Bissau teve as suas particularidades. Entre 2013 e 2015, o país esteve suspenso do PEC-G, devido ao golpe de estado militar ocorrido em 2012. Com a realização de eleições e assunção de novo governo, o país voltou a poder enviar candidaturas para o processo seletivo seguinte. (Entrevista com Elisa Mendes, Ex-coordenadora do Programa PEC-G no MRE no período entre 2013-2017).

Gráfico 3 - Quantidade de alunos PEC-G selecionados de 2006 a 2018 - Por origem

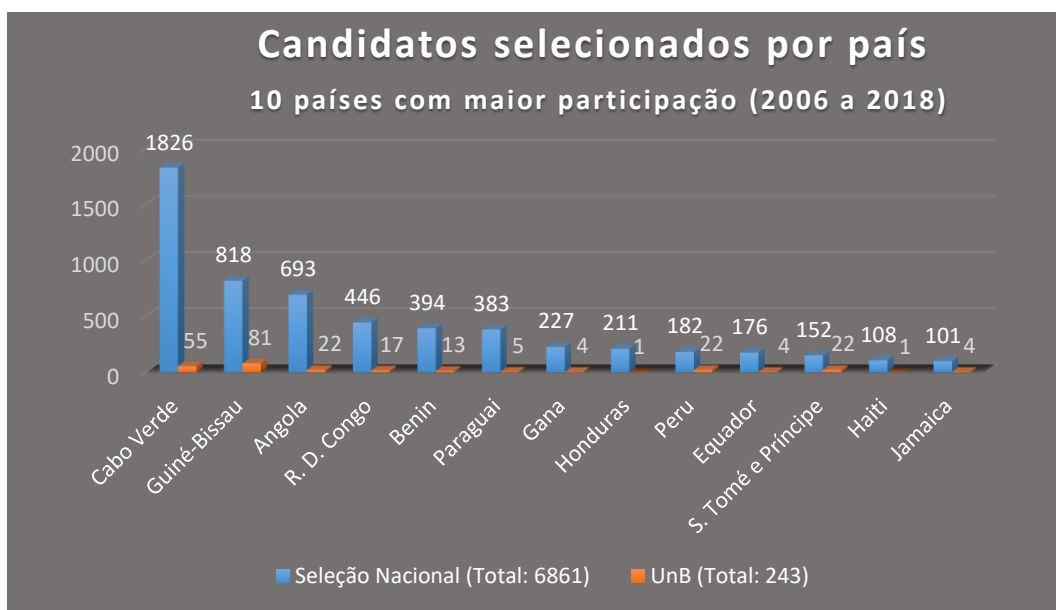


Fonte: MRE, 2018.

Segundo MUNGOI (2006), as CPLPs constituíram uma base importante para a intensificação das relações do Brasil com o continente africano. Esta aproximação aconteceu especialmente a partir do ano 2005, nos marcos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Com este governo, se desenvolveram programas de cooperação que visavam precisamente melhorar as condições das populações africanas. Foi neste contexto que, o PEC-G e o PEC-PG, ganharam relevância devido a sua ênfase nas políticas de cooperação sul-sul, apesar da suas respectivas previas existências.¹⁸

¹⁸ Segundo dados recebidos pelo MEC, a média da quantidade de estudantes PEC-G ingressantes no período entre 2000 a 2004 foi de 300 por ano. No entanto, em 2005 esse número subiu para 516 ingressantes, seguido por 438 estudantes ingressantes em 2006.

Gráfico 4 - Candidatos PEC-G selecionados de 2006 a 2018 - Por país



Fonte: MRE, 2018

Os países africanos de língua portuguesa foram os maiores participantes do PEC-G de 2006 a 2018, nesse período o Brasil recebeu um total 1.826 estudantes provenientes de Cabo Verde, 818 e 693 candidatos de Guiné-Bissau e Angola, respectivamente e são seguidos pelos africanos não PALOPs, República Democrática do Congo (446) e o Benim (394), onde 90% foram selecionados entre 2010 e 2018, seguindo um ritmo que poderá colocá-los entre os países com maior participação em poucos anos. Entre os latino-americanos, destaque para o Paraguai com 383 estudantes.

2.5. Processo seletivo

Logo depois de os estudantes definirem os cursos de interesse e fazerem a inscrição, se inicia o processo de seleção dos candidatos. Nesta etapa cumpre um papel essencial a Comissão de seleção. Esta Comissão de avaliação normalmente é composta por cerca de 10 membros de IES do PEC-G e é nomeada anualmente pelo MEC, observando-se o disposto na Portaria SESu/MEC 510/2006. Entre os critérios que exige a Portaria para a composição da Comissão, destacam: 1) Representatividade das cinco regiões geográficas brasileiras; 2) Representatividade do Fórum de Pró-reitores de Graduação (FORGRAD), do Fórum das

Assessorias Internacionais das Universidades Brasileiras (FAUBAI) e do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONOPRACE)¹⁹.

A análise dos documentos de candidatura, que define a seleção dos estudantes, é realizada anualmente em Brasília pela mencionada Comissão²⁰. A partir de 2013, o processo seletivo passou a ser regido por Edital anual publicado pelo MEC, onde estão os critérios para elegibilidade. (Entrevista Elisa, MRE)

Através de experiência pessoal, observei que a comissão de seleção checa se os candidatos atendem aos requisitos e se a documentação está completa e correta. Acerca da distribuição de vagas, um sistema de algoritmos do MRE faz o direcionamento da maioria das vagas. Os avaliadores ficam responsáveis pelos casos em que os candidatos não foram contemplados na primeira opção de curso e pelas adequações não perceptíveis pelo sistema. Entre essas adequações destacam informações constantes no campo “observações” do formulário de inscrição, onde o candidato pode informar que tem preferência por morar perto de uma determinada cidade ou algum caso de doença em que um clima específico possa interferir, por exemplo.

Para maior compreensão da dinâmica do programa, o Apêndice C, apresenta mais informações, como o processo de inscrição dos candidatos e a oferta de vagas pelas universidades e o Apêndice D, fala sobre questões como o registro dos estudantes na universidade, regras de permanência, transferência e diploma.

De forma geral, esses elementos mencionados são os que definem os processos de seleção dos candidatos. E com base nessas informações fundamentam-se boa parte dos processos seletivos nos últimos anos, conforme dados expostos no próximo tópico.

2.5.1. Dados relativos à seleção

Sobre os dados mais atuais, especialmente sobre as seleções PEC-G, contamos com as seguintes informações resumidas na Tabela 4.

¹⁹ Entrevista com Elisa Mendes, Ex-coordenadora do Programa PEC-G no MRE no período entre 2013-2017. Data: 28 de julho de 2017. Idem.

²⁰ Ver Portaria SESu/MEC N° 510, de 21 de agosto de 2006.

Tabela 4 - Dados das seleções PEC-G de 2015 a 2018

Seleções PEC-G (2015 a 2018)

	Média anual
IES inscritas	106
IES ofertantes	79 (75%)

Cursos ofertados pelas IES	286
<i>Cursos solicitados pelos candidatos – 1ª opção</i>	127 (44%)

Vagas Ofertadas	3192
<i>Candidatos inscritos</i>	708
<i>Candidatos selecionados - % por vagas ofertadas</i>	492 (15%)
<i>Candidatos selecionados - % por inscritos</i>	492 (69%)

Países inscritos para participar	58
Países participantes	40 (69%)

<i>Média da idade dos candidatos</i>	20 anos
<i>Desempenho no Ensino Médio</i>	75 %
<i>Desempenho no idioma oficial no Ensino Médio (0-100)</i>	73,5 %
<i>Média da renda declarada pelo responsável financeiro</i>	US\$ 2818
<i>Média do auxílio prometido pelo responsável financeiro</i>	US\$ 466

Fonte: MRE, 2018

Dentre os outros dados apresentados, na média anual de 58 países participantes no período (2015-2018), 69% enviaram candidatura. A média de idade dos participantes é de 20 anos. A média do desempenho no ensino médio é de 75/100 e na disciplina referente a língua oficial do país no ensino médio de 73,5/100, lembrando que em muitos casos, como em Cabo-Verde, a língua oficial (o português), não é a mesma língua falada no dia a dia. A língua materna da maioria dos cabo-verdianos é o “Criolo cabo-verdiano”.

Esses dados servem para demonstrar um panorama compreensível do universo pesquisado. Retornemos à compreensão mais de dentro do funcionamento do Programa PEC-G, como veremos a seguir.

2.5.2. Perfil dos selecionados

Entre as seleções de 2015 e 2018 uma média anual de 106 IES estavam inscritas no PEC-G e destas, 75% ofertaram vagas²¹. Neste período, uma média anual de 286 cursos

²¹ Estas informações foram obtidas através de dados recebidos da DCE/MRE

ofertaram vagas para o PEC-G. Destes, apenas 44% foram solicitados pelos candidatos na inscrição como 1ª opção de curso.

Apesar da intenção das universidades e colegiados de curso em receber estudantes PEC-G, alguns fatores não permitiram que esses cursos recebessem estudantes do programa, interferindo na escolha dos estudantes: região ou cidade em que se encontra a universidade ou o campus, avaliações, reconhecimento ou estrutura da universidade, falta de interesse dos candidatos no curso e/ou inclusive a baixa quantidade de candidatos em comparação a quantidade de vagas.

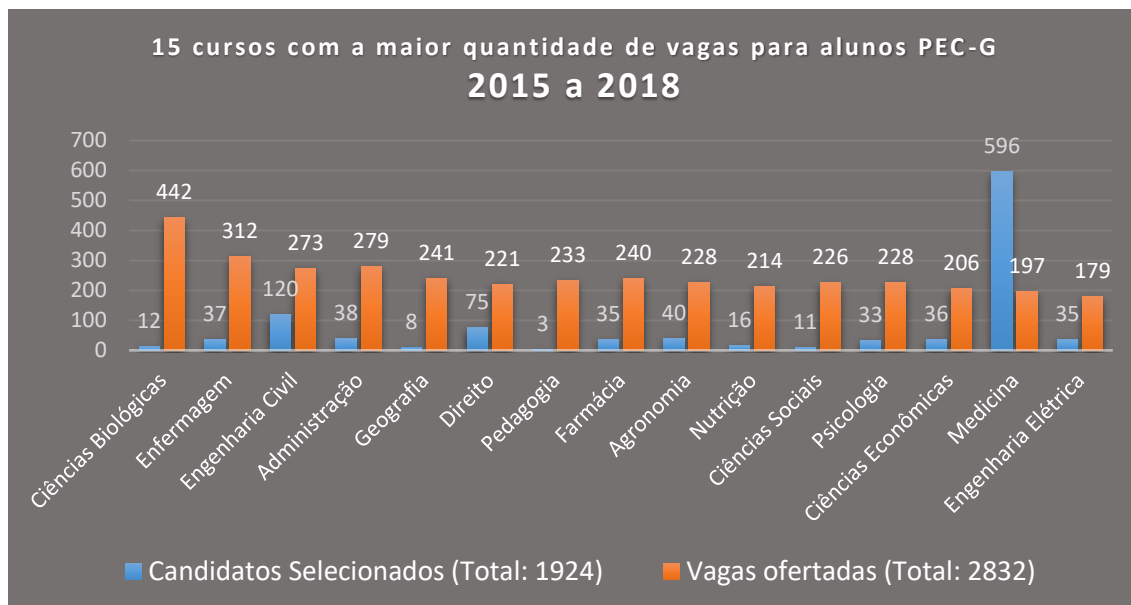
Esta última discordância esteve condicionada ao fato de que todos os cursos, neste mesmo período (2015 a 2018), ofertaram uma média de 3.192 vagas por ano, com 708 candidaturas, e apenas 492 selecionados, ou seja, apenas 15% das vagas ofertadas para candidatos PEC-G foram ocupadas nesse período, e 69% dos candidatos inscritos foram selecionados. Assim sendo, 85% das vagas ofertadas ficaram ociosas, e 31% dos inscritos não foram selecionados. Segundo relatos de estudantes de vários países, poucas pessoas tem acesso à informação sobre a existência do programa em seus países e muitos não se inscrevem por não ter um responsável financeiro que se enquadre na exigência do programa de ter uma renda mínima de 1.200 dólares mensais. Sobraram em média 2.700 vagas de graduação por ano oferecidas do Brasil para candidatos de países em desenvolvimento²².

O Gráfico 5 ilustra a situação entre os 15 cursos com maior número de vagas. O maior contraste entre oferta de vagas e candidatos inscritos na seleção PEC-G entre 2015 e 2018 está no curso de Ciências Biológicas, com oferta de 442 vagas o curso recebeu apenas 12 candidatos selecionados, ou seja, 97% das vagas ociosas. O curso de Medicina segue o caminho oposto, com 596 candidatos no mesmo período, ofertou 197 vagas, isto é, 67% dos candidatos sem vaga, acompanhado dos cursos de Engenharia Aeronáutica e Engenharia de Petróleo, são os únicos cursos com maior demanda que oferta. Além dos casos dos 3 cursos com maior demanda que oferta, muitos candidatos são eliminados por falta de documentação, por não cumprir os requisitos exigidos no edital, por não haver vaga no curso preparatório para o Celpe-Bras ou simplesmente por desistir do curso, um exemplo disso foi o caso dos candidatos de Cabo-verde em 2015 e 2016 quando 82 candidatos selecionados desistiram dos seus cursos – segundo entrevista com Elisa, MRE –, os cabo-verdianos geralmente desistem

²² Estas informações foram obtidas através de dados recebidos da DCE/MRE.

do programa por receberem bolsa em outros países (Portugal sendo o principal destino) ou mesmo em Cabo-Verde²³.

Gráfico 5 - Oferta de vagas e candidatos selecionados 2015 a 2018 - Por curso



Fonte: MRE, 2018.

Dos 112 tipos de cursos que ofertaram vagas para o PEC-G, apenas 10 são responsáveis por 46% dos candidatos selecionados entre 2006 e 2018. Sendo estes, Medicina (7,4%), Administração (6,5%) e Engenharia Civil (4,6%), os três cursos com a maior quantidade de candidatos selecionados. Estes dados mostram que independente da intenção do curso em receber estudantes do PEC-G, de forma geral, o que dita a quantidade de estudantes matriculados é o interesse dos candidatos, o que desenha as áreas demandadas pelos estudantes dos países participantes, e possivelmente as deficiências destes países na oferta de vagas do ensino superior.

²³ Estas informações foram obtidas através de dados recebidos da DCE/MRE.

Tabela 5 - Candidatos PEC-G selecionados de 2006 a 2018 - Por curso

*Candidatos selecionados - Seleção nacional PEC-G
por curso (2006 a 2018)*

<i>Nome do Curso</i>	<i>Quantidade de selecionados</i>	<i>Porcentagem do total</i>
<i>Medicina</i>	507	7,4 %
<i>Administração</i>	444	6,5 %
<i>Engenharia Civil</i>	314	4,6 %
<i>Odontologia</i>	304	4,4 %
<i>Ciências Econômicas</i>	300	4,4 %
<i>Arquitetura</i>	284	4,1 %
<i>Ciência da Computação</i>	281	4,1 %
<i>Letras</i>	246	3,6 %
<i>Direito</i>	224	3,3 %
<i>Comunicação Social (todas as áreas)</i>	221	3,2 %
<i>Outros cursos</i>	3735	54 %
<i>TOTAL</i>	6860	100 %

Fonte: MRE, 2018

2.5.3. Dados relativos ao gênero dos candidatos

Entre as seleções de 2015 e 2018, dos 2.832 candidatos inscritos nas seleções do PEC-G, 55% são do sexo masculino e 45% do sexo feminino, África e Ásia apresentam uma maior quantidade de candidatos do sexo masculino enquanto América Latina e Caribe, ao contrário apresenta um número pouco maior de candidatas do sexo feminino, com destaque para Jamaica com 73%, (76) e Colômbia com 67% (49) de candidatas mulheres. Vale destacar que cada cultura dita o papel da mulher e do homem na sociedade, e esses dados podem representar, de certa forma, esses papéis, principalmente mostrando a proporção de mulheres que tem a liberdade de sair de seu país para estudar (LOBO, 2014). Segundo relatos de estudantes africanos, em certas culturas (regionais) é simplesmente inaceitável que uma mulher jovem sai (até mesmo da cidade), para estudar, o que ainda é uma prática também em certas famílias brasileiras. A tabela 6 abaixo ilustra essa situação:

Tabela 6 - Candidatos PEC-G selecionados de 2015 a 2018 - Por origem e gênero

Candidatos seleções PEC-G - 2015 a 2018

Por Gênero e Origem

	Feminino	Masculino	Total
<i>África</i>	871 (44%)	1102 (56%)	1973
<i>Ásia</i>	12 (26%)	35 (74%)	47
<i>América Latina e Caribe</i>	408 (50%)	404 (50%)	812
<i>Total</i>	1291 (46%)	1541 (54%)	2832

Fonte: MRE, 2018

2.6. O estudante na Universidade

Após publicado o resultado final, o candidato selecionado deve viajar ao Brasil para iniciar o curso de graduação para o qual foi selecionado.

Como já foi dito, uma das exigências na inscrição do PEC-G é que o candidato apresente o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras (Edital PEC-G, 2018). E se já possui o certificado CELPE-Bras, se apresentam com a documentação solicitada para realizar o registro na universidade e aguarda para iniciar a graduação. Já os candidatos que não possuem, devem participar, primeiramente, das aulas de português preparatórias para o PEC-G no Brasil, que é realizado em IES cadastradas durante um ano e só depois inicia a graduação.

2.6.1. Pré-PEC

Em vários países ocorre a aplicação do exame do Celpe-Bras²⁴. Neles os candidatos ao PEC-G podem realizar a prova em seu país antes de fazer a inscrição para o programa, sem a necessidade de se deslocar até o Brasil. Quando existe uma demanda local pelo exame, o MRE encaminha uma lista de países prioritários ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), órgão responsável pelo cadastramento de postos aplicadores do Celpe-Bras²⁵.

²⁴ Para conhecer a Lista de postos aplicadores no Brasil e no exterior, visitar o site do INEP: <http://portal.inep.gov.br/celpe-bras>

²⁵ Entrevista com Elisa Mendes, Ex-coordenadora do Programa PEC-G no MRE no período entre 2013-2017.

Nos casos de candidatos de países que não aplicam o Celpe-Bras, o candidato, após ser selecionado para o PEC-G, vem para o Brasil durante um ano antes de iniciar a graduação para realizar o Curso de português para estrangeiros preparatório para o Celpe-Bras do PEC-G. O curso é realizado em universidades credenciadas para aplicar o exame Celpe-Bras e autorizadas pelo MEC para realizar o curso (MRE).

Entre as seleções de 2006 e 2018, 31% (2.122) dos candidatos selecionados para o PEC-G foram de países que não aplicam o CELPE-Brás e 69% (4.735) de países que aplicam a prova, destes, 75% (3.578) são de país PALOP²⁶.

As IES que oferecerem vagas no curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras aos estudantes-convênio deverão fazê-lo mediante assinatura de Termo específico, a ser firmado com o Ministério da Educação, assegurando as condições e o cumprimento do Programa (BRASIL, 2013, Art. 18).

A Tabela 7 mostra as universidades que ofertam vagas para o curso e a quantidade de vagas ofertadas de 2014 a 2018, as IES não são obrigadas a oferecer vagas todos os anos e em alguns casos fazem restrição quanto ao idioma oficial do país dos candidatos. Observe que em todos os anos faltaram vagas para os candidatos aprovados, com um déficit de 154, ou 27% dos candidatos não atendidos no período.

As universidades do estado de São Paulo têm a maior demanda de vagas pelo PEC-G, receberam 16% dos candidatos selecionados de 2014 a 2018, mas atualmente não ofertam vagas para o curso de português, enquanto as universidades da região Norte são as que menos receberam estudantes, somam apenas 9% dos candidatos selecionados para o PEC-G no mesmo período, no entanto, ofereceram 33% das vagas totais ofertadas²⁷.

Segundo o MRE, entre os estudantes dos cursos pré-PEC-G (1993-2015), apenas 13% não foram aprovados no CELPE-Bras, isso mostra que esses cursos têm cumprido o papel de preparar os estudantes para a prova do CELE-Bras. Entretanto a situação destes estudantes, é delicada, pois além das questões recorrentes entre os estudantes PEC-G, eles não estão institucionalizados na maioria das universidades, o que gera vários problemas, como será falado abaixo.

²⁶ Estas informações foram obtidas através de dados recebidos da DCE/MRE.

²⁷ Estas informações foram obtidas através de dados recebidos da DCE/MRE.

Tabela 7 - Cursos de português para estrangeiros PEC-G oferta de vagas - Por IES

Curso de português para estrangeiros PEC-G *Oferta de*
vagas - Por IES

<i>IES/Ano</i>	2014	2015	2016	2017	2018	Total	%	Língua oficial do país de origem
<i>CEFET-MG</i>	0	0	0	15	10	25	4%	Todas
<i>UFAM</i>	12	12	24	0	0	48	8%	Todas
<i>UFBA</i>	15	46	40	45	70	115	20%	Todas
<i>UFF</i>	27	20	30	20	20	40	7%	Francês
<i>UFMG</i>	15	15	15	15	15	30	5%	Todas
<i>UFPA</i>	15	20	10	20	20	40	7%	Todas
<i>UFPB</i>	25	20	30	20	20	40	7%	Francês
<i>UFPE</i>	10	10	10	10	10	20	3,5%	Todas
<i>UFPR</i>	18	18	18	18	18	36	6%	Todas
<i>UFRGS</i>	22	15	20	20	20	40	7%	Todas
<i>UFRJ</i>	20	15	30	20	15	35	6%	Francês e Inglês
<i>UFRR</i>	20	30	40	45	20	65	11%	Todas
<i>UnB</i>	15	15	15	25	20	45	8%	Francês
<i>UNICAMP</i>	0	0	10	0	0	10	2%	Todas
<i>UNIFAP</i>	0	0	0	20	20	40	7%	Todas
TOTAL	214	236	292	293	278	571	100%	-
<i>Candidatos</i>	283	252	407	343	382	725	127%	-
<i>Saldo</i>	-69	-16	-115	-50	-104	-154	- 27%	-

Fonte: MRE, 2018

Os problemas relacionados a falta de institucionalização dos estudantes pré-PEC-G nas universidades, atinge todas as IES. Esse assunto foi tema do Grupo de Trabalho - GT pré-PEC-G realizando dia 8 de novembro de 2017 no “IV Simpósio Internacional Celpe-Bras”, na Universidade Federal do Paraná. O GT foi composto por Coordenadores e professores do Curso pré-PEC-G de diferentes IES, outros docentes e pesquisadores, gestores do PEC-G no MRE e MEC e estudantes do pré-PEC-G e do PEC-G, onde foi redigida, a partir dos debates realizados durante esse evento, a “Carta de Novembro”, endereçada ao MEC e MRE, onde foram expostas questões com relação a operacionalização do programa e uma série de solicitações. Os temas principais tratados foram: Acolhimento, Diretrizes curriculares, material didático e vínculo institucional.

Entretanto, preocupam-nos as condições de vida e a qualidade de inserção acadêmica desses estudantes, que, conforme relatos de vários participantes do encontro, são, com muita frequência, bastante frágeis. Tal fragilidade gera a necessidade constante, nas distintas IES, de ações em caráter emergencial, implementadas localmente, para minimizar uma série de restrições vivenciadas por esses estudantes, principalmente por não terem vínculo efetivo com as IES. Além disso, em razão da falta de regulação, instruções claras e apoio por parte do MEC e MRE no que diz respeito ao papel das IES envolvidas, coordenadores locais de pré-PEC-G se deparam frequentemente com a necessidade de defender direitos mínimos desses estudantes perante suas reitorias e pró-reitorias, o que, mais uma vez, gera a esses representantes locais grande trabalho de articulação interna e desgaste institucional. (Carta de novembro)

Dentre às solicitações ao MRE e MEC constantes na “Carta de Novembro” estão: Apoio financeiro a estudantes em condição de vulnerabilidade social; Envio de recursos, incentivo e investimentos às IES que recebem estudantes pré-PEC-G; Permissão para o estudante reprovado no CELPE-Bras possa realizar a prova novamente; Definição das responsabilidades do MEC, MRE e IES na gestão do convênio; Solução sobre a responsabilidade legal e ao visto destes estudantes no lapso temporal entre a realização do CELPE-Bras e o início das aulas na graduação, onde os estudantes ficam sem nenhum vínculo; Induzir políticas que garantam o vínculo formal dos estudantes pré-PEC-G com as IES.

Na UnB, o Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET, é responsável pelas aulas e a Assessoria de Assuntos Internacionais – INT recebe os estudantes e encaminha a documentação para registro. Em 2017 e 2018 foi realizada pela INT uma reunião em francês (língua dos estudantes) onde foram passadas informações sobre a universidade, serviços prestados como atendimento de orientação ao estudante, grupo de atendimento psicológico, tramitação de documentos, etc., mas esse acolhimento que começou a ser realizado pela INT ainda não é suficiente para preparar esses estudantes para as vivências durante o curso.

Além desta atividade promovida pela INT, ações individuais de professores têm oferecido um acolhimento mais próximo, muitas vezes fugindo das atividades de um professor. Mas tanto as ações da INT, quanto das professoras do curso, são ações individuais, que são realizadas unicamente pela decisão destes servidores específicos, sem nenhuma regulamentação. Assim, observamos que como acontece nas outras universidades a situação destes estudantes é marginalizada na UnB, pois além de não ter uma regulamentação do MEC

ou MRE, também não existe na UnB, assim, estes estudantes não são registrados como alunos regulares na universidade, mas sim como “alunos especiais”, mesmo não se enquadrando nesta categoria, e por isso perdem direitos comuns a estudantes PEC-G registrados na graduação, como exemplo destes direitos na UnB estão, a possibilidade de participar das seleções das bolsas PROMISAES, Mérito, como os estudantes de outras IFES, e a bolsa emergencial da UnB, moradia estudantil, carteira estudantil, retirada de livros na biblioteca, além de vários serviços e atividades destinadas apenas à alunos regulares da graduação. Benefícios como a utilização do transporte público em Brasília, Restaurante Universitário e da sala de informática da biblioteca, ambos gratuitos, foram conquistas creditadas a ações individuais de professoras do curso e servidores da INT.

As condições do curso de Português para Estrangeiros preparatório para o Exame Celp-Bras ainda estão aquém daquilo que considero ideal para melhor atender aos alunos pré-PEC-G. O curso não é institucionalizado, o que gera problemas tanto para a equipe docente quanto para os discentes. Problemas para a equipe docente: todos os semestres, preciso entrar em contato com todos os órgãos da UnB, ligados ao processo de recepção dos alunos pré-PEC-G (ou que pelo menos deveriam estar ligados...), para lembrá-los de suas atribuições, tais como: matrícula, orientação, recepção. Sempre há atraso no início das aulas por falta de sala. Este ano, estou utilizando um espaço cedido pelo NEPPE, mas não há disponibilidade de sala de aula para todos os dias. Mesmo matriculados em 4 disciplinas da graduação (12 créditos no total), todos os anos, enfrento grande dificuldade para "convencer" o DFTrans de conceder aos alunos o passe livre. O acesso gratuito dos alunos ao RU também foi uma luta. Depois de algumas reuniões com a Decana de Assuntos Comunitários, o nosso pedido foi levado à Reitoria e, então, foi concedida concessão integral de subsídio no RU, segundo a decisão do Magnífico Reitor, registrada em processo com número de UnBDoc 43023/2015. Faz-se necessário documentar o processo de institucionalização dos alunos pré-PEC-G para que haja pleno cumprimento do dispositivo legal supracitado, bem como para formalizar e dar caráter permanente a todo o processo de acolhimento e de permanência desses alunos na UnB, como pertencentes à comunidade acadêmica.”. (Entrevista – Verônica Vinecky , Instituto de Letras - IL/UnB)

CAPÍTULO III

ESTUDANTES PEC-G NA UnB DE 1991 A 2018

3.1. Alguns Esclarecimentos Metodológicos

Neste capítulo, foram utilizados dados enviados pelo CPD/UnB em formato de planilha eletrônica simples, ou seja, sem formatação. E para preparar os dados para elaborar as tabelas e gráficos apresentados no trabalho foram realizadas adequações.

Na coluna “Última situação do aluno”, as marcações: Novo Vestibular, Mudança de habilitação, vestibular para outra habilitação e Mudança de Curso, foram alteradas para “Transferência”, e as marcações: Desligamento – não cumpriu condição, Desligamento – Abandono, Desligamento - Decisão Judicial, Desligamento - Falta Documentação, Desligamento - Por força de intercâmbio, Desligamento - Voluntário, Desligamento – Força de Convênio, Desligamento – Rendimento Acadêmico, Anulação de Registro, Reprovou 3 vezes na mesma disciplina obrigatória, foram alteradas para “Desligado”. E na coluna “Forma de ingresso” as marcações: Programa de Avaliação Seriada, ENEM, SISU – Sistema de Seleção Unificada, Vestibular, PIE, Portador de diploma Curso Superior, Registro de Habilitação, Transferência facultativa e Transferência obrigatória, dupla habilitação foram alterados para “Seleção”, as marcações: Convênio INT e Intercâmbio Internacional de Graduação foram alteradas para “Intercâmbio” e as marcações: Anistia (1), Convênio – ANDIFES (5), Convênio – UFPA (1), Outros (1), PEC-G/NEPPE (26) e PEC-Peppfol-graduação (10), não foram consideradas na pesquisa, por irrelevância na quantidade de estudantes ou por não se tratarem de estudantes de graduação, como é o caso dos dois últimos. Os dados recebidos não permitem identificar estudantes que ingressaram por “Transferência externa”. Também não é possível identificar estudantes que saíram por “Transferência externa”, pois foram lançados no sistema da UnB como “Desligados”.

No caso das marcações sobre intercâmbio, o sistema não permitiu identificar se o estudante chegou a cursar alguma disciplina, se sabe apenas que o estudante esteve na UnB e realizou o registro na universidade, por esse motivo, na coluna “última situação dos estudantes”, no Apêndice A, todas as marcações dos intercambistas foram alteradas para “realizado com créditos obtidos” ou “finalizado sem créditos obtidos”. Ainda nessa coluna,

mas em outras formas de ingresso, as marcações “Formado” e “Desligado”, nos casos em que o estudante já havia se formado em outra habilitação ou outro curso, sem a necessidade de um novo ingresso, ou seja, com o mesmo número de matrícula, a situação foi alterada para “Formado Dupla habilitação” e “Desligado Dupla habilitação” respectivamente. O Curso de Comunicação Social se chamava "Comunicação" antes de 2002, para não diferenciar os cursos, os dois foram iguados considerando o quantitativo de estudantes por curso. Os cursos de área de “Letras” foram somados no mesmo grupo.

Nos dados recebidos pelo CPD e utilizados na pesquisa, o mesmo estudante pode constar com mais de um registro, nos casos de novos ingressos, transferência interna e/ou dupla habilitação, ou seja, se o estudante realizar transferência de curso, terá um registro no curso inicial e outro no novo curso, mas mantendo o número de matrícula. A alteração de matrícula ocorre nos casos em que acontece outro ingresso do estudante, como aprovação em uma nova seleção. Nesta pesquisa os dados referentes a “alunos ingressantes”, não incluem registros de estudantes em Dupla habilitação ou Transferidos, com exceção dos dados sobre quantidade de estudantes por Curso que incluem os registros de estudantes “Transferidos” com o intuito de identificar a quantidade correta de estudantes que estiveram matriculados em cada curso.

O sistema de gestão acadêmica da UnB tem registros de estudantes do Programa Estudante Convênio de Graduação - PEC-G deste o primeiro semestre de 1983, desde então, foram 558 estudantes do programa foram registrados na Universidade, vindos, de países da África, América Latina e Caribe, além da participação de 7 asiáticos e 2 europeus.

Para buscar características regionais dos estudantes, os países foram divididos entre: América Latina e Caribe, África PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, África não PALOP e África (total). Entre 1991 e 2018 também estiveram matriculados no programa PEC-G/UnB, uma estudante europeia de Portugal que se formou em 2005 em Arquitetura e Urbanismo, com IRA 4,03 ultrapassando 10% do prazo recomendado para integralização e dois asiáticos, destes, um do Timor Leste que se formou em 2017 em museologia, com IRA 3,66 no prazo recomendado para integralização e outro do Kuwait que foi desligado do curso de Relações Internacionais em 1997, após 7 semestres cursados. Estes países não foram incluídos na pesquisa devido à baixa quantidade de estudantes, mas os estudantes foram considerados nas somas totais.

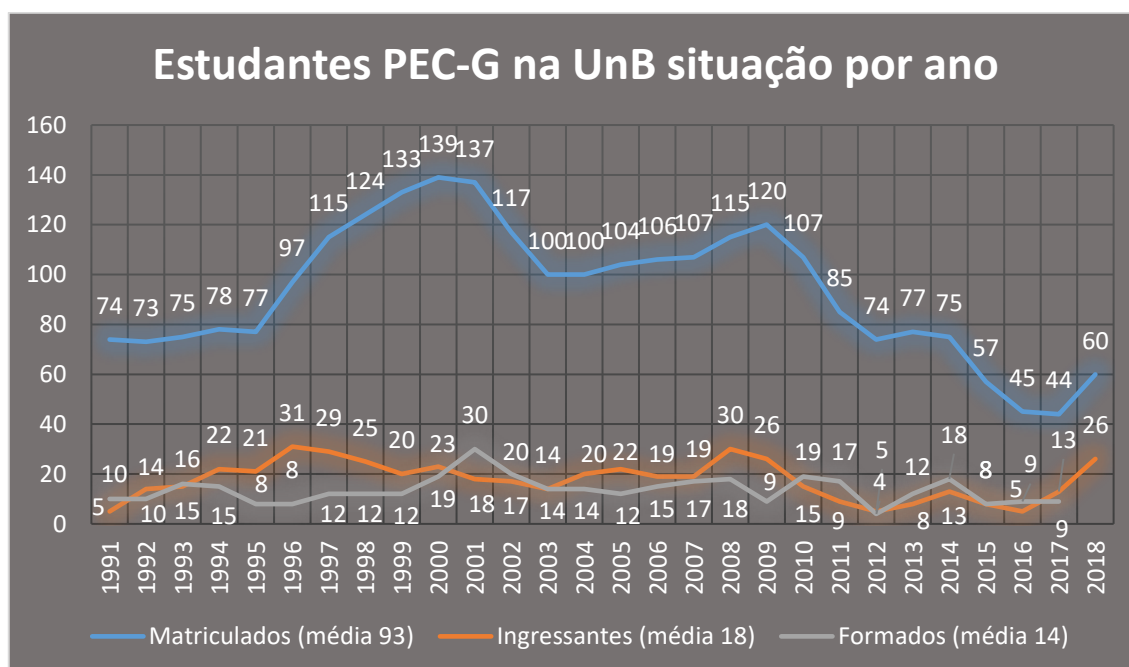
Para calcular a “porcentagem do desvio do prazo de integralização” de cada aluno foi utilizada a seguinte fórmula: “Quantidade de períodos efetivamente cursados pelo aluno”,

multiplicado por 100, dividido pela “Quantidade de períodos sugeridos para o curso do aluno”, menos 100. Neste caso não foram contabilizados os casos de dupla habilitação ou transferidos, pois o tempo de integralização é menor e iria distorcer os resultados.

3.2. Situação dos estudantes

A quantidade anual de estudantes PEC-G ingressantes na UnB, pode variar influenciada por várias aspectos, tanto os gerais que influenciam a seleção nacional do Programa (políticas de incentivo de cada país conveniado e publicidade pelas embaixadas brasileiras), quanto a aspectos locais (UnB) como a oferta de vagas para o pré-PEC-G, moradia, alimentação e a recomendação de outros estudantes que estudaram na universidade. Para ilustrar essa evolução, o gráfico 6 mostra a quantidade anual de estudantes PEC-G na UnB matriculados e ingressantes de 1991 a 2018 e formados até 2017, sendo que os dados contabilizam os ingressantes até março de 2018.

Gráfico 6 - Estudantes PEC-G na UnB de 1991 a 2018 - Situação por ano



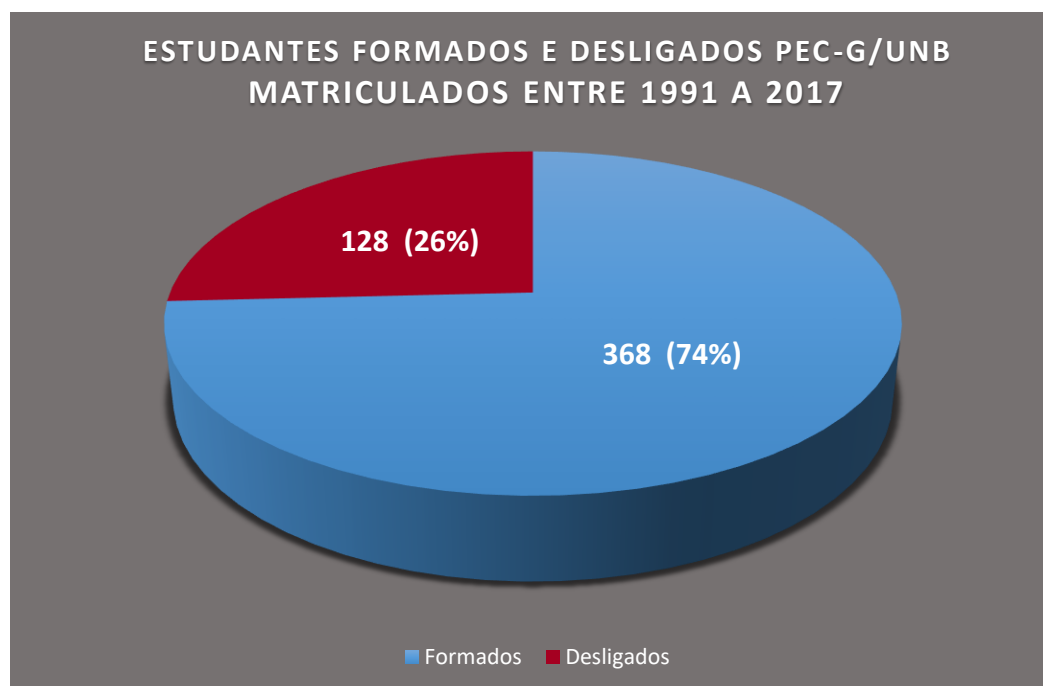
Fonte: CPD/UnB, 2018.

Entre 1991 e 2018 a UnB teve uma média anual de 93 estudantes PEC-G matriculados por ano, com picos de 139 estudantes em 2000 e 120 em 2009, impulsionados pelo aumento

nacional de candidatos selecionados iniciado em 2005, que possivelmente foi influenciado pelas políticas do Governo Lula de intensificação das relações com as Comunidades dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Após esse pico, iniciou uma redução que chegou a apenas 44 estudantes em 2017, acompanhado pela redução de ingressantes, que foi de 182 na década de 1990, aumentando para 208 na década de 2000 e reduzindo em mais de 50% (102) na década de 2010. Em 2018 inicia uma ingreme ascensão com 26 ingressantes apenas no 1º semestre, ao contrário do que houve com a seleção nacional do PEC-G, que teve uma leve redução de candidatos selecionados de 2017 a 2018, mostrando que a motivação para o aumento de ingressantes na UnB tem características locais, ou seja, houve aumento da escolha dos candidatos pela UnB ou por Brasília neste período. Mesmo com aumento em 2018 para 60 estudantes matriculados, a quantidade ainda está muito abaixo da média de 93 por ano, mas a quantidade de ingressantes de 26 estudantes apenas no primeiro semestre de 2018 foi superior a média de 18 ingressantes anuais.

A média de estudantes formados é de 14 por ano de 1991 a 2017, já em 2018 não consta estudantes formados, pois os dados foram colhidos antes da formatura referente ao 1º semestre de 2018.

Gráfico 7 - Estudantes PEC-G na UnB formados e desligados de 1991 a 2017



Fonte: CPD/UnB, 2018.

Como mostra o Gráfico 7, entre 1991 e 2017, 74% (368) dos estudantes PEC-G da UnB se formaram e apenas 26% (128) foram desligados. Entre os demais estudantes estrangeiros da UnB que participaram de algum tipo de processo seletivo, a porcentagem de formados foi de apenas 52%, e entre estudantes ingressantes por matrícula cortesia, a porcentagem é de 23% de formados. Mostrando que, entre os ingressantes estrangeiros, os estudantes PEC-G são os com maior porcentagem de formados²⁸.

3.2.1. Dupla Habilitação

A dupla habilitação ocorre quando o estudante obtém a concessão para seguir em uma segunda habilitação profissional do seu curso, ou seja, o estudante conclui o curso com o diploma em bacharelado e licenciatura no mesmo curso. Em relação a esses dados, temos o seguinte cenário:

Tabela 8 - Dupla habilitação de estudantes PEC-G/UnB matriculados entre 1991 e 2017

Estudantes PEC-G ingressantes na UnB (1991 a 2014)

Dupla Habilitação

	Quantidade	%
<i>Formados</i>	313	100%
<i>Tentaram Dupla Habilitação</i>	84	27%
<i>Sendo:</i>		
<i>Formados Dupla Habilitação</i>	63	75%
<i>Desligados Dupla Habilitação</i>	21	25%

Fonte: CPD/UnB, 2018.

Dos estudantes PEC-G que se formaram na UnB 27% tentaram a Dupla habilitação, destes, 75% se formaram com as duas habilitações, significa que, entre 1991 e 2014 a UnB emitiu 376 diplomas para estudantes PEC-G, incluindo as dupla-habilitações que representam 17% destes diplomas. Dos estudantes que tentaram dupla habilitação neste período, 42% foram do curso de Ciências Sociais e 25% de Administração, sendo que dos 21 estudantes que foram desligados da Dupla habilitação, 52% eram do curso de Administração.

²⁸ Na somatória de estudantes desligados estão inclusos aqueles que foram transferidos para outras universidades, pois não existe uma diferenciação no sistema da UnB.

A UnB não tem um procedimento padronizado ou controle de solicitação de Dupla Habilitação para os estudantes PEC-G, desta forma, em muitos casos, o estudante solicita esta modalidade na Secretaria de Administração Acadêmica – SAA e não informa a coordenação do PEC-G na UnB.

3.2.2. Transferência interna

A transferência interna é a mudança de curso, solicitada pelo estudante, dentro da universidade. Na UnB essa mudança deve ser autorizada pela INT, coordenação do curso e Decanato de Graduação – DEG.

Tabela 9 - Transferência interna de estudantes PEC-G/UnB ingressantes entre 1991 e 2017

Estudantes PEC-G ingressantes na UnB (1991 a 2017)

Transferência interna

	Quantidade	%
<i>Total de estudantes PEC-G</i>	467	100%
<i>Transferências internas</i>	40	9%
<i>Ciências Econômicas</i>	10	25%

Fonte: CPD/UnB, 2018.

Entre 1991 e 2017, 467 estudantes PEC-G estiveram matriculados na UnB, destes 9% (40) solicitaram transferência interna, sendo que, 25% (10) pediram para sair do curso de Ciências Econômicas. A porcentagem de estudantes transferidos internamente, que concluíram o curso, foi de 93%, média consideravelmente superior aos 74% da média geral de estudantes PEC-G na UnB no mesmo período.

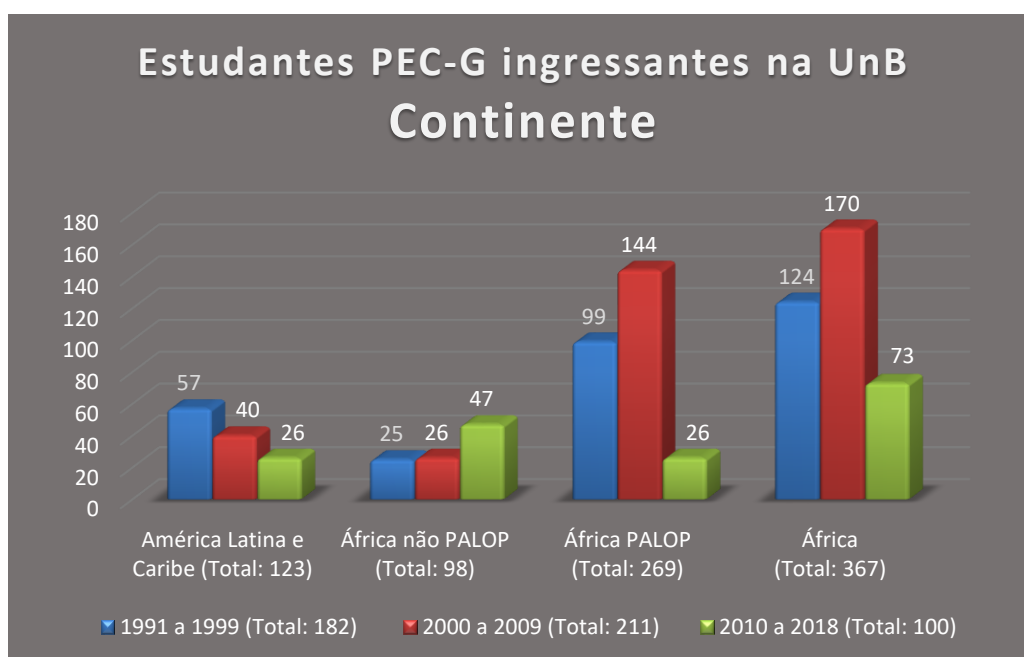
O pedido de transferência é feito pelo estudante na INT (onde é feita a homologação), e posteriormente enviado à coordenação do curso pretendido, que em alguns casos apresenta para deliberação do colegiado e em outros é decidido diretamente pelo(a) coordenador(a) do curso, após a análise do curso, é enviado a Câmara de Ensino de Graduação – CEG do Decanato de Graduação – DEG, que avalia o pedido e em caso de deferimento é enviado à SAA para matrícula do estudante. Em muitos casos (considerando a justificativa apresentada pelo estudante), a UnB utiliza a autonomia universitária para autorizar a transferência fora do prazo determinado pelo Decreto PEC-G. Nos casos de transferência externa de estudantes

PEC-G (oriundos de outras universidades), também segue o mesmo rito, mas com a exigência de comprovar condição financeira para manutenção em Brasília, além da documentação e autorização da universidade de origem.

3.2.3. Origem dos estudantes: Quantidade, evolução, gênero e desempenho

A quantidade de estudantes latino-americanos e caribenhos PEC-G na UnB (123 estudantes entre 1991 e 2018), está em constante declínio nas últimas décadas, a quantidade de participantes reduziu 46% da década de 1990 para a de 2010, impulsionada principalmente pela diminuição da participação de estudantes peruanos que representavam 35% dos estudantes ingressantes deste grupo na década de 1990, passando a apenas 15% na década de 2010.

Gráfico 8 - Estudantes PEC-G ingressantes na UnB - Por década e continente



Fonte: CPD/UnB, 2018.

O oposto ocorre com a participação dos estudantes africanos de países não PALOPs, onde houve um aumento de 22 (88%) estudantes da década de 1990 para a década de 2010, aumento influenciado principalmente pelo início da participação de estudantes de Benim (2013) e da República Democrática do Congo (2008), a participação desses países aumentou

36% na década de 2000 e 60% na década de 2010. Já a presença de estudantes de países PALOPs (grupo com maior representatividade com 269 estudantes), correspondiam a 99 estudantes na década de 1990, elevaram 45% (45) na década de 2000, e posteriormente uma grande redução de 82% (118) na década de 2010, influenciado principalmente pela redução da participação de estudantes de Cabo Verde e Guiné-Bissau que representavam 83% deste grupo na década de 2000 com 119 estudantes diminuindo para 38% com a participação de apenas 10 estudantes na década de 2010.

Existem fatores motivando o aumento da participação de estudantes de países não PALOPs na seleção nacional do PEC-G, e no caso da UnB observasse motivações específicas para esse aumento. A oferta do curso pré-PEC-G para francófonos é uma delas, ao concluir o curso, muitos estudantes que foram selecionados para outras cidades solicitam transferência para a UnB, seja pelos vínculos criados, adaptação à cidade, sensação de segurança ou mesmo pelo “medo do novo”. Observasse também que muitos dos estudantes que chegam, já tem amizade ou são parentes de estudantes veteranos ou ex-estudantes. E o fato de ter uma comunidade maior de seu país, diminui o impacto do choque cultural que ocorre com muitos estudantes. Atualmente são 15 estudantes beninenses e 9 congolezes matriculados na UnB, os dois países com mais estudantes.

Tabela 10 - Estudantes PEC-G formados na UnB ingressantes de 1991 a 2014 - por continente e gênero

Estudantes PEC-G/UnB formados - ingressantes de 1991 a 2014
*Desempenho**
Origem e Gênero

<i>Origem</i>	Feminino			Masculino			Total		
	Quant.	IRA	Integr.	Quant.	IRA	Integr.	Quant.	IRA	Integr.
<i>América Lat. e Caribe</i>	40	3,57	29,7%	18	3,39	20,6%	58	3,51	26,8%
<i>África não PALOP</i>	13	3,62	10,6%	24	3,31	17,9%	37	3,42	15,3%
<i>África PALOP</i>	107	3,57	26,2%	109	3,55	28,4%	216	3,56	27,3%
<i>África</i>	120	3,58	24,5%	133	3,50	26,5%	253	3,54	25,5%
<i>Total PEC-G / UnB</i>	161	3,58	25,7%	152	3,49	25,6%	313	3,53	25,7%
<i>Total Brasileiros/UnB</i>	-	4,03	-	-	3,73	-	-	3,89	-

* Média do IRA e Porcentagem ultrapassada do prazo de integralização

Fonte: CPD/UnB, 2018.

A tabela 10 mostra o desempenho dos estudantes PEC-G na UnB através da média do IRA e a porcentagem excedente do prazo de integralização por continente e gênero. Na comparação da média total do IRA, os estudantes de países africanos (3,54) apresentaram um IRA superior aos latino-americanos e caribenhos (3,51), e entre os africanos, os estudantes originários de países não PALOPs (3,42) tiveram um desempenho inferior aos estudantes de países PALOPs (3,56), estes que representam 85% deste grupo e novamente com melhor desempenho.

Em relação ao gênero, as mulheres obtiveram um desempenho médio maior, com IRA de 3,58, enquanto os homens tiveram um IRA médio de 3,49, sendo que as mulheres foram superiores em todos os grupos, com aproximação apenas entre os PALOPs. Do total de estudantes PEC-G da UnB, a média do IRA foi de 3,53, um desempenho inferior ao dos demais estudantes estrangeiros que participaram de outros tipos de seleção, que tiveram média de 3,75 e dos brasileiros na UnB no mesmo período, com IRA 3,89.

Como apresentado na Tabela 10, a porcentagem do prazo de integralização ultrapassada pelos estudantes PEC-G formados (ingressantes de 1991 a 2014), foi de 25,7%, com destaque para os estudantes de países não PALOPs que na média ultrapassaram “apenas” 15,3% do prazo de integralização do curso. Os estudantes de países latino-americanos e caribenhos (26,8%) demoraram um pouco mais a se formar que os estudantes africanos em geral (25,5%).

Assim como ocorreu no desempenho nacional na bolsa Mérito apresentado no Apêndice E, os dados apresentados mostram um melhor desempenho dos estudantes africanos em comparação aos latino-americanos e caribenhos, tanto em relação à média geral do IRA que foi de 3,54 para os africanos e 3,51 para os latino-americanos e caribenhos, quanto na porcentagem excedente do prazo de integralização do curso que foi de 25,5% para os africanos e 26,8% para os latino-americanos e caribenhos. E em relação ao desempenho por gênero, a porcentagem excedente do prazo de integralização do curso foi muito próxima entre os homens e mulheres, já na média total do IRA as mulheres se destacaram com 3,58 para 3,49 dos homens.

Tabela 11 - Estudantes PEC-G/UnB ingressantes de 1991 a 2014 - Por país de origem

Estudantes PEC-G/UnB ingressantes de 1991 a 2014
País de origem

<i>País de origem</i>	Total de estudantes	Porcentagem	Formados	Porcentagem (Formados)	Média do IRA (Formados)	Integralização
<i>Angola</i>	35	8%	24	69%	3,61	29%
<i>Benim</i>	3	1%	1	33%	4,04	-12%
<i>Cabo-Verde</i>	113	26%	95	84%	3,65	22%
<i>Guiné-Bissau</i>	77	17%	64	83%	3,35	40%
<i>Moçambique</i>	20	5%	17	85%	3,73	14%
<i>Nigéria</i>	13	3%	7	54%	3,16	25%
<i>Paraguai</i>	10	2%	9	90%	3,31	13%
<i>Peru</i>	37	8%	16	43%	3,47	31%
<i>Rep. Dem. Congo</i>	16	4%	5	31%	3,45	-6
<i>São Tomé e Prínc.</i>	17	4%	16	94%	3,62	21%
<i>Senegal</i>	13	3%	9	69%	3,34	33%
<i>Outros Países</i>	88	20%	50	57%	3,58	22%
<i>Total PEC-G</i>	442	100%	313	71%	3,54	26%

Fonte: CPD/UnB, 2018.

Considerando a quantidade total de participantes do PEC-G na UnB no período de 1991 a 2014, por país, a tabela 11 apresenta dados sobre os 11 países com maior quantidade de estudantes PEC-G ingressantes na UnB, onde se ressalta a participação dos estudantes de países PALOPs, sendo que dois deles foram responsáveis por 44% do total de estudantes, Cabo-Verde (112) e Guiné-Bissau (76). Com uma quantidade bem inferior, Peru está em 3º com 36 estudantes, seguido por outros três PALOPs, Angola (33), Moçambique (19) e São Tomé e Príncipe (17). A participação dos países na UnB é semelhante ao quantitativo de candidatos selecionados entre 2006 e 2018 da seleção nacional apresentada no capítulo 1, com destaque para o Peru que ficou em 9º na seleção nacional e em 3º lugar na UnB.

A Tabela 11 também apresenta dados sobre o desempenho dos estudantes destes 11 países, os dados são, a porcentagem de estudantes formados, IRA médio e porcentagem excedente do prazo de integralização do curso. E sobre a porcentagem de estudantes formados destaque para os estudantes de São Tomé e Príncipe (94%), Paraguai (90%), Moçambique (89%), Cabo-Verde (85%) e Guiné-Bissau (84%) que estão acima da média de 71% de estudantes formados (com exceção do Paraguai, todos são PALOPs). Já o desempenho em

relação ao IRA, destaque para os moçambicanos com 3,73, seguidos pelos cabo-verdianos (3,65), são-tomenses (3,62) e angolanos (3,61), estes estão acima da média de 3,54 dos estudantes PEC-G (são todos PALOPs). E sobre porcentagem excedente do prazo de integralização do curso, destaque para os paraguaios concluindo o curso em menor tempo excedendo 13% do prazo, seguidos pelos moçambicanos com 14%, e com uma maior diferença estão os são-tomenses (21%) e cabo-verdianos (22%), estes acima da média de 26%.

De forma geral, os estudantes cabo-verdianos e angolanos se destacaram no desempenho na UnB, e também em relação a bolsa mérito nacional de 2013 a 2017 apresentada no Apêndice E.

3.2.4. Cursos

Considerando a quantidade total de participantes do PEC-G na UnB no período de 1991 a 2014, por curso, a tabela 12 apresenta dados sobre os 9 cursos com maior quantidade de estudantes PEC-G ingressantes na UnB, onde se destaca a participação dos estudantes no curso de Administração com 86 (18%) estudantes, seguidos por Relações Internacionais com 58 (12%) e Ciências Sociais com 50 (11%). A escolha dos cursos se mantém bem concentrada nestes apresentados na tabela, pois representam 78% da concentração de estudantes. A participação dos estudantes nos cursos na UnB é semelhante ao quantitativo de candidatos selecionados entre 2006 e 2018 da seleção nacional do Programa PEC-G, tendo 6 dos cursos apontados na Tabela 12 entre os 10 da seleção nacional. Entre eles o curso de Administração que está atrás apenas de Medicina na seleção nacional.

Tabela 12- Estudantes PEC-G/UnB ingressantes de 1991 a 2014 - Por curso*Estudantes PEC-G/UnB ingressantes de 1991 a 2014 – Curso*

<i>Curso</i>	Total de estudantes	Porcentagem	Formados	Porcentagem formados *	Média do IRA formados	Integralização **
<i>Administração</i>	86	18%	70	81%	3,55	27%
<i>Rel. Internacionais</i>	58	12%	41	70%	3,35	13%
<i>Ciências Sociais</i>	50	11%	41	85%	3,70	28%
<i>Ciência Política</i>	41	9%	34	85%	3,56	30%
<i>C. Econômicas</i>	36	8%	17	65%	3,16	33%
<i>Letras</i>	34	7%	24	86%	3,40	34%
<i>Com. Social</i>	25	5%	15	65%	3,80	30%
<i>Arq. e Urbanismo</i>	17	4%	13	68%	3,67	30%
<i>C. da Computação</i>	17	4%	7	41%	3,18	41%
<i>Outros Cursos</i>	105	22%	51	53%	3,60	18%
<i>Total PEC-G</i>	469	100%	313	71%	3,54	26%

* Considera o total de estudantes sem os transferidos.

** Porcentagem ultrapassada do prazo de integralização.

Fonte: CPD/UnB, 2018.

A Tabela 12 também apresenta dados sobre o desempenho dos estudantes destes 9 cursos, os dados são, a porcentagem de estudantes formados, IRA médio e porcentagem excedente do prazo de integralização do curso. E sobre a porcentagem de estudantes formados destaque para os estudantes dos cursos de Letras (86% formados), seguido por Ciências Sociais e Ciências Políticas (85%) e Administração (81%), estes estão acima da média do PEC-G e acima dos outros cursos que não se destacam pela quantidade de estudantes. Já o desempenho em relação ao IRA, destaque para os estudantes de Comunicação Social (3,8), Ciências Sociais (3,7), Arquitetura e Urbanismo (3,67) e Administração (3,55), estes acima da média dos estudantes PEC-G, e os estudantes dos cursos que não aparecem na lista de maior quantidade de estudantes foi de 3,6. E sobre porcentagem excedente do prazo de integralização do curso, destaque apenas aos estudantes de Relações Internacionais com 13% do prazo excedido, muito inferior aos 26% da média dos estudantes PEC-G, e neste caso o desempenho dos 51 estudantes dos cursos que não estão entre esses com maior quantidade foi de 18%, inferior à média geral²⁹.

²⁹ Os estudantes do curso de Administração que apresentam maior porcentagem de formados e na média do IRA na UnB, também se destacaram no desempenho com a bolsa mérito nacional de 2013 a 2017 apresentado no Apêndice E.

CAPÍTULO IV
A ESCOLHA E (CON)VIVÊNCIA NO PEC-G/UNB:
As dimensões e subjetividades do *acolhimento*

4.1. Considerações Iniciais: principais procedimentos de pesquisa

Neste capítulo, procuro trazer informações do cotidiano dos estudantes, no que diz respeito à toda sua relação com o Programa. Na intenção de mostrar um pouco mais da realidade dos alunos da graduação, e através de informações fundamentadas nos resultados de questionário, entrevistas e conversas, procuro demonstrar mais claramente em que contexto e situações está envolvido o PEC-G/UnB. Ou seja, em suas questões burocráticas, sobretudo nas subjetividades pessoais e sociais que envolvem os estudantes. Nesse sentido, o termo *acolhimento* é central para compreender um pouco mais dos processos de entrada, permanência, ou mesmo desistência, e conclusão da participação no programa.

Por meio de um questionário enviado por e-mail, para todos os 56 alunos participantes do Programa PEC-G/UnB, procura-se compreender mais detalhadamente sobre os matriculados na UnB de 2016 e 2017 (O grupo foi escolhido por compor a realidade atual do programa, além da facilidade de acesso). Do total dos estudantes consultados, 49 responderam ao questionário, sendo 40 matriculados e cursando semestres variados, 7 formados e 2 desistentes. O questionário foi elaborado no sistema online “Google Forms³⁰” e respondido entre os dias 10 de dezembro de 2017 a 18 de janeiro de 2018. Vale ressaltar que, quando se fala em “porcentagem média geral”, refere-se à soma da porcentagem de cada item da questão dividido pela quantidade de itens de cada questão.

A fim de que os dados sejam melhores apresentados, a estrutura do capítulo seguirá a forma e ordem do questionário, com subtítulos formados por cada pergunta e resultados obtidos, e finalizados, quando possível com uma análise no final de cada sessão, com discussão teórica breve. Assim, a primeira parte, que chamo de *Elos Iniciais*, é formada pelas seguintes questões: a) O que teria feito se não tivesse participado do PEC-G; b) Motivos e motivações para participar do programa c) Corrupção nas embaixadas e d) Sobre as

³⁰ Uma ferramenta online e gratuito para criação de formulários e planilhas de pesquisa personalizadas para questionários; disponível em: <https://www.google.com/forms/about/>

informações repassadas pelas embaixadas antes da vinda dos alunos. Na segunda parte, formada por questões referentes ao *Acolhimento/Acompanhamento*, segue as seguintes questões: a) Sobre a importância do acolhimento b) Quem oferece acolhimento? e C) Dificuldades nos primeiros dias. E finalizo, essa parte de apresentação dos dados com outras questões relevantes para a compreensão mais aprofundada sobre o *Cotidiano No Programa*, que são: a) Dificuldades que interferiram no desempenho acadêmico B) Quanto recebem do responsável financeiro c) Recursos indispensáveis para manutenção d) Preconceitos e) Compreensão da língua portuguesa f) Desistência e Transferências g) Atividades extracurriculares e Intercâmbio cultural h) Habilidades e características aprendidas i) Aspectos positivos e negativos de viver em "Brasília" j) Características dos perfis (gênero; origem; país; Área do curso; Curso e desempenho).³¹

Por fim, destaco que o resultado desse levantamento e discussões aqui trabalhadas podem servir para a formulação de um “guia” com sugestões para o acolhimento e acompanhamento dos estudantes por parte da universidade, baseado no questionário e nos depoimentos.

³¹ Sobre a metodologia desse capítulo, para elaboração do questionário, foi criada uma primeira versão, que foi respondida por dois estudantes que fizeram críticas e sugestões para adequar o questionário a realidade das vivências dos estudantes e as diferenças culturais. Também foi colocada a opção de “comentário” e “justificava” em todas as questões, essa opção foi muito utilizada pelos estudantes; Após a coleta de dados foi feito um cruzamento entre as respostas, inclusive entre as opções das respostas, e também entre as características a seguir: Origem dos estudantes por continente (América Latina e Caribe, África PALOP, África não PALOP e África total) e por país com destaque para Benim, República Democrática do Congo e Angola, que são os países com maior participação nas respostas; com a língua oficial do país de origem (Espanhol, Francês, Inglês e Português); Gênero; Cursos, com destaque para Relações Internacionais, Ciências Econômicas e os cursos de Engenharia; e alunos com IRA abaixo ou acima da média do curso. Esse cruzamento gerou taxas que serão apresentadas no decorrer do capítulo. As porcentagens foram consideradas de acordo com a quantidade de estudantes que responderam a cada questão. A pergunta nº 3: “Você tem conhecimento de alguma ação praticada pela embaixada ou consulado do Brasil em seu país que privilegie interessados em participar do PEC-G?”, foi mal elaborada e descartada da pesquisa, pois gerou confusão na interpretação dos estudantes, a intenção era de identificar possíveis atos de corrupção nas embaixadas. Mas os comentários que condiziam com a intenção da pergunta foram utilizados no trabalho.

4.2. Elos Iniciais

4.2.1. O que teria feito se não tivesse participando do PEC-G

Para compreender um pouco mais da interferência do PEC-G, no que diz respeito às mudanças nas vidas e trajetórias dos alunos, vale destacar o que Gilberto Velho (2003) contribuiu para as análises de trajetórias. Na medida em que buscava entender processos sociais a partir de diferentes combinações individuais. As demandas de sujeitos produzem assim, transformações, metamorfoses. Ou seja: “a construção da identidade e a elaboração de projetos individuais são feitas dentro de um contexto em que diferentes ‘mundos’ ou esferas da vida social se interpenetram, se misturam e muitas vezes entram em conflito” (VELHO, 2008, p. 36).

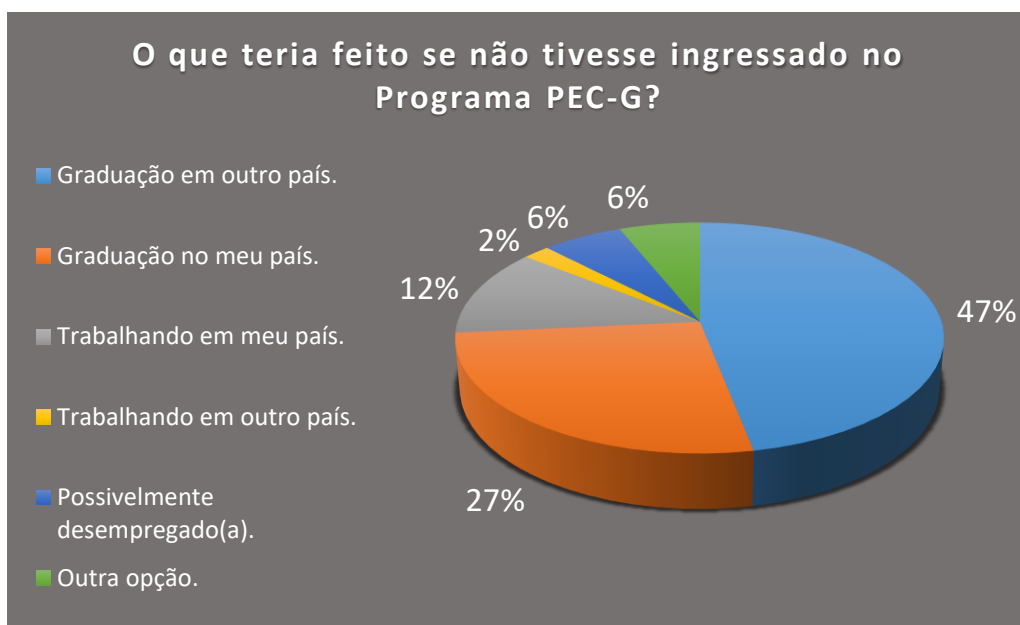
Essas transformações nas trajetórias são resultado de várias implicações que envolvem as ações dos sujeitos e os submete a novos possibilidades, cenários e horizontes. Nessa perspectiva, o conceito de projeto, pode nos ajudar a compreender as ações que possibilitam um campo amplo de possibilidades, sempre movidas com intuito de atingir objetivos específicos, mas de natureza relacional:

As trajetórias dos indivíduos ganham consistência a partir do delineamento mais ou menos elaborado de projetos com objetivos específicos. A viabilidade de suas realizações vai depender do jogo e interação com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades. Os projetos, como as pessoas, mudam. Ou as pessoas mudam através de seus projetos. A transformação individual se dá ao longo do tempo e contextualmente (VELHO, 2003, p. 50).

Sendo assim, nos ajuda a perceber a relevância do PEC-G na vida dos estudantes, que por exemplo, não estariam na graduação, estariam trabalhando, exercendo as duas ocupações, ou mesmo teriam uma graduação sem a experiência internacional? Além do mais, pode demonstra que o Brasil se torna cada vez mais uma opção mais viável tendo em vista condições financeiras e de emigração para outros países.

Sobre as informações nesse campo de possibilidades, temos os seguintes dados:

Gráfico 9 - O que teria feito se não tivesse ingressado no PEC-G?



Fonte: Questionário aplicado aos estudantes PEC-G da UnB, 2018.

Quando perguntados o que fariam se não tivessem ingressado no PEC-G: 73% disseram que estariam fazendo graduação mesmo se não tivesse ingressado no PEC-G, sendo 47% em países estrangeiros e 26% em seu próprio país. Houve estudantes (4) que informaram já terem concluído graduação e outros que deixaram a graduação em seu país para vir estudar no Brasil. Além do mais, 50% dos homens disseram que iriam estudar fora do país e 38% das mulheres. Outrossim, nenhum beninense estaria fazendo graduação em seu país e 70% estariam fazendo fora do país. Por outro lado, 50% dos congoleses estariam fazendo graduação em seu país. Houve comentários de alunos que queriam trabalhar para pagar sua manutenção durante o curso. Vários mostraram uma vontade fixa em estudar fora do país.

O que é possível salientar diante dessas informações que nos foram apresentadas, é que há na maioria absoluta dos casos uma valorização pelos estudos independente da saída de seus países de origem, entretanto com forte valorização por sair do país para estudar e mesmo trabalhar. Sendo assim, vale observar, como bem destacou Andréa de Sousa Lobo (2006), ao falar do caso cabo-verdiano de emigração, que:

As práticas em torno da emigração estão associadas a um processo social e histórico no qual elas são reproduzidas. Quando os cabo-verdianos emigram, estão partilhando um sistema complexo de valores, ideias e percepções sobre o que significa emigrar. Porém, o indivíduo não é um mero reprodutor desse sistema. Os desejos individuais de emigração não são somente produtos da história. Ao optar por sair, ele lança mão de experiências de vida, ações e entendimentos que fazem do

fenômeno migratório um processo multifacetado, que varia no tempo e no espaço (LOBO, 2006. p101).

Ou seja, as subjetividades individuais estão pesando na hora da escolha por sair ou não, para estudar fora do país, entretanto, dependendo do contexto histórico e geográfico, a valorização por sair é uma opção mais do que individual, sobretudo de peso social. Sair, para estudar ou trabalhar fora de seu país, em várias das trajetórias, têm e compõem valores sociais e simbólicos (BOURDIEU, 2008) especialmente em vidas que se mantêm em movimento (LOBO, 2012; 2014). As trajetórias dos sujeitos estão envolvidas por dinâmicas diversas de sentidos e valores referentes ao sair, seja para o trabalho ou estudo, assim como o seu retorno ao lugar de origem.

Durante a pesquisa para este trabalho, houve estudantes que comentaram querer trabalhar para custear sua manutenção durante o curso. Isso aponta para questões financeiras enfrentadas durante sua permanência no programa, assim como nas dinâmicas que envolvem sua vida familiar em seu país de origem, em que há em alguns casos um constante retorno em relação à quem fica. Ademais, vários deles demonstravam uma vontade fixa em estudar fora do país. Outros disseram já terem iniciado algum tipo de graduação em seu país ou já ou mesmo concluído, como já citado, manifesta uma complexidade maior no fluxo migratório e seus sentidos. Conjugando com a constante vontade de exercer alguma atividade remunerada demonstram tanto a preocupação com sua manutenção pessoal, das despesas, etc., assim como na questão do trabalho como um valor. Nesse sentido, ao passo que valorizam a função e o reconhecimento enquanto trabalhadores, torna possível perceber que “é no e pelo trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas. Sendo assim, não pode haver existência humana sem trabalho” (LESSA, 2012:26). Por outro lado:

A existência social, todavia, é muito mais que trabalho. O próprio trabalho é uma categoria social, ou seja, apenas pode existir como partícipe de um complexo composto, no mínimo, por ele, pela fala e pela sociabilidade (o conjunto das relações sociais). A relação dos homens com a natureza requer, com absoluta necessidade, a relação entre os homens. Por isso, além dos atos de trabalho, a vida social contém uma enorme variedade de atividades voltadas para atender às necessidades que brotam do desenvolvimento das relações dos homens entre si. (LESSA, 2012:25).

Sem dúvida, os estudantes estavam envolvidos em valores que sobretudo destacavam o trabalho com uma ferramenta importante para suas vidas. Sobretudo porque estamos falando de tipos específicos de migrações, relacionados às migrações temporárias, com tempo de

permanecia estipulado no país de destino (DESIDÉRIO, 2006; GUSMÃO, 2012), o que torna a relação com o trabalho nesses contextos mais emblemáticas e, de certa forma, mais significativas. Ou seja:

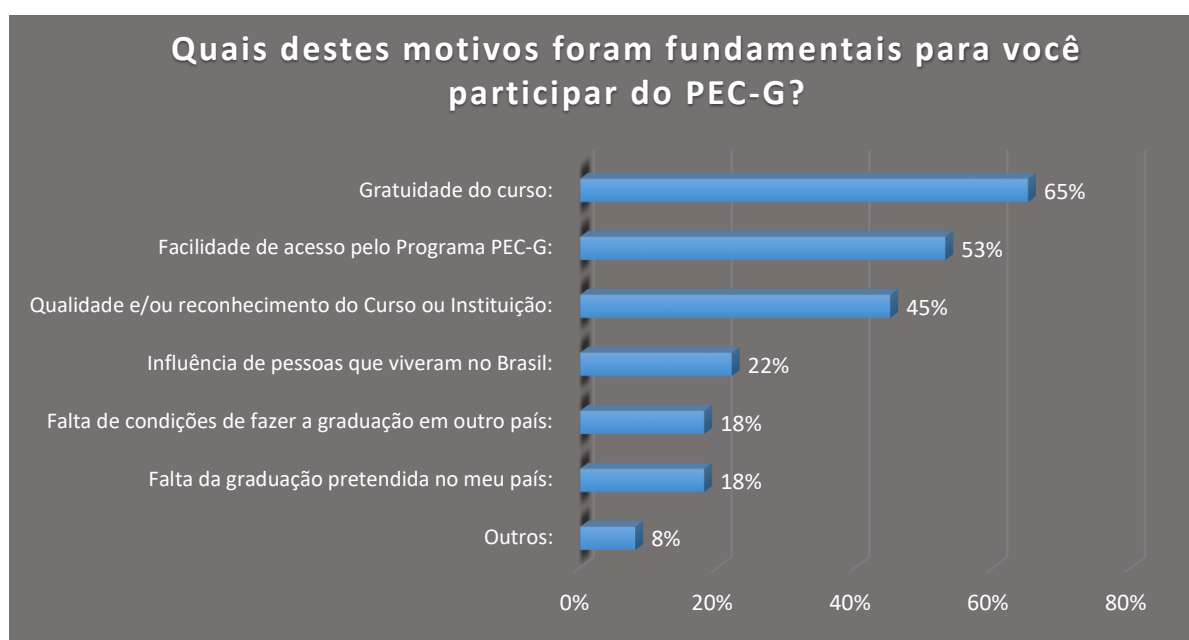
O pressuposto assumido é de que a questão dos estudantes africanos no Brasil não é um movimento de simples deslocamento de indivíduos entre um país de origem e um país de acolhimento. Trata-se de um contexto complexo em que os indivíduos que migram dentro desse processo de migração especial cumprem metas postas por seus países em termos do próprio desenvolvimento. No entanto, para os sujeitos envolvidos nos processos migratórios, tais metas podem ou não ser conscientes, dado que a migração ocorre, na maioria das vezes, num jogo de aparente individualidade, de escolha e projeto de âmbito restrito aos indivíduos e às suas famílias. Para além da questão que diz respeito aos países de origem e suas metas e realidade, outro ponto a ser destacado é o da vinda desses estudantes africanos para um país como o Brasil. (CÓ, 2011, p40).

Sair para estudar fora não está livre de um constante retorno, independentemente de sua natureza, e sobretudo de um retorno final do esforço de ter saído para estudar fora. Sobretudo, porque as relações sociais dos sujeitos podem estar configuradas em saídas e regressos, em que muitas das vezes, antes mesmo de sua volta ao lugar de origem, é possível perceber uma circulação de bens e valores que mantem laços sociais e os sentidos do sair (DIAS, 2012).

4.2.2. Motivos e motivações para participar do programa

Nessa questão, a intenção foi de mostrar os motivos que levaram os candidatos a escolherem o Programa PEC-G, seja por ter as condições que o estudante pode se adequar ou pelos atrativos do Programa. Em outras palavras, o que o programa oferece de benefícios e facilidades para a vinda destes estudantes? O que atrai os candidatos? Quais os atrativos do programa brasileiro. E se existe um papel multiplicador dos alunos PEC-G, que não somente os benefícios de bolsas de estudo, residência e restaurantes universitários, mas também no sentido em que mesmo com pouca divulgação do programa em alguns países, os estudantes e egressos cumprem um papel importante na divulgação. Vejamos no Gráfico 10 os dados relativos à essas motivações.

Gráfico 10 - Motivações para participar do PEC-G



Fonte: Questionário aplicado aos estudantes PEC-G da UnB, 2018.

Em relação aos dados obtidos, quando perguntados quais motivos foram fundamentais para participar do programa PEC-G: A gratuidade do curso aparece como um fator significativo, pois 65% disseram ter essa motivação. Já a facilidade de acesso aos programas motivou 53% dos estudantes. Outra questão relevante foi que 45% destacaram a qualidade e/ou reconhecimento do Curso ou Instituição. Dos estudantes entrevistados, 22% disseram terem sido influenciados por pessoas que viveram no Brasil, e 18% por falta da graduação pretendida em seu país. Como exemplo:

O amigo do meu pai tem dois filhos que formaram com o PEC-G e recomendou, as regras PEC-G se adaptavam à nossa capacidade econômica (Comentário estudante africano).

Além do mais, outros motivos foram relatados: tais como os relativos à “tecnologia” da “África” ser menos desenvolvida que a do Brasil. Muitos falavam em referências comparativas para expressarem que a educação era melhor que em seu país de origem. Como pode ser observado no seguinte comentário:

A oportunidade era imperdível pelo fato que o curso de Relações Internacionais na Universidade de Brasília é um dos melhores nesta parte do mundo (Comentário estudante africano).

Outros tantos demonstravam também a vontade de conhecer o Brasil ou estudar na América Latina, assim como de “descobrir”, aprender outro idioma e cultura. O que poderíamos chamar de ao “*desabrochar da motivação*”³², onde as pessoas respondem aos incentivos e desincentivos de certos padrões de comportamento a partir de suas culturas (MAZRUI, 2011:1).

Como percebido, existe um conjunto de condicionantes que contribuem para que o Programa PEC-G seja uma opção viável e consolidada entre estudantes africanos no Brasil.

4.2.3. Ilícitos nas embaixadas

Pensando no impacto que esse fator pode gerar no programa, o tema foi julgado importante, na medida em que foram apresentadas grandes chances de ocorrer atos ilícitos nas seleções do PEC-G nas embaixadas. Nesse sentido, se por um lado existem as facilidades de acesso por meio do Programa PEC-G, por outro lado a distância dos pontos de inscrição e a falta de fiscalização, somadas à corrupção dos países africanos e latino-americanos, aumentam a probabilidade de que ocorram atos ilícitos nas inscrições dos candidatos, seja por falsidade na documentação ou nas declarações, até uma possível cobrança para se inscrever no programa, ou favores. Assim, sendo perguntados sobre de que forma esse fator prejudicava o programa, manifestavam referências à possíveis diminuição da quantidade de alunos, ou mesmo à perda de potenciais bons alunos, além de sujar a imagem do Brasil.

Para melhor explanar essa questão, cito abaixo alguns comentários dos estudantes do programa, afim de apresentar um pouco da problemática em que se configuram as relações de subversão das ordens e regras vigentes:

Apesar de não ser oficial, e muita gente que fizeram isso fica com medo de testemunhar, hoje em dia a embaixada do Brasil, por meios de terceiros, exigem umas quantias para ser selecionado no PEC-G. Sabendo que muita gente lá não sabe realmente que é convênio. Lá se fala da "bolsa do Brasil". Assim, as pessoas acabam obrigadas a pagar umas somas absurdas para conseguir essa "bolsa". Até chega a uns 2 ou 3 mil dólares americanos, valor que é muito acima do salário mensal do cidadão típico. Assim, o PEC-G se tornou um programa que necessita um investimento absurdo (Entrevista, estudante A).

³² Tradução livre de “*spring of motivation*” (Mazrui, 2011).

(...) inclusive, eu sou o único ex-estudante PEC-G que está com processo na justiça brasileira contra os atos de corrupção envolvendo funcionários da embaixada, pena que nesta luta Itamaraty fez um sólido depoimento contra a minha ação, tentando protegendo seus funcionários. com isso a MPF acreditou mais nele do que em mim: por que? não sei (Entrevista, estudante B).

Infelizmente o programa do PEC-G lá [no meu país de origem] se tornou um comércio, visto que tem uma rede de pessoal dentro da embaixada que recebe dinheiro para facilitar esse processo (Entrevista, estudante C).

Todas essas questões levantadas pelos estudantes tornam a dinâmica do programa mais emblemática, sobretudo injusta em relação a entrada, permanência e finalização das etapas de formação. Além do mais, demonstram uma relação burocrática que não deixa de sofrer influências de relações de força, de poder, ou seja, de corrupção.

Segundo Joana de Barros Amaral (2013), ao comentar a questão da corrupção trabalhada por Mazrui (2011), é preciso relacionar desenvolvimento e cultura como *parâmetros importantes para entender o julgamento*, os valores que envolvem a condenação de práticas desviantes, para entender as referências nas quais as pessoas se baseiam para definir o que é certo ou errado, e que se relaciona amplamente com a definição de corrupção nas sociedades africanas (AMARAL, 2013; MAZRUI, 2011). Além do mais, ao destacar obras como a de Falola (2003) observa que a corrupção está intimamente ligada ao poder, que teve suas estabelecidas no processo colonial e se associou mais com os privilégios do que com o serviço prestado. Nesse sentido, a cooperação pode ser utilizada como elemento de ampliação do poder por parte das autoridades locais, e com isso a manutenção da corrupção, salienta a autora.

Por outro lado, a corrupção e a fama de incapacidade política e administrativa podem levar a cooperação a perpetuar visões que impossibilitam mudanças, uma vez que tendem a dificultar o processo de divisão de responsabilidades. Esta divisão passa pelo reconhecimento dos diferentes grupos sociais envolvidos e suas características culturais (AMARAL, 2013:34).

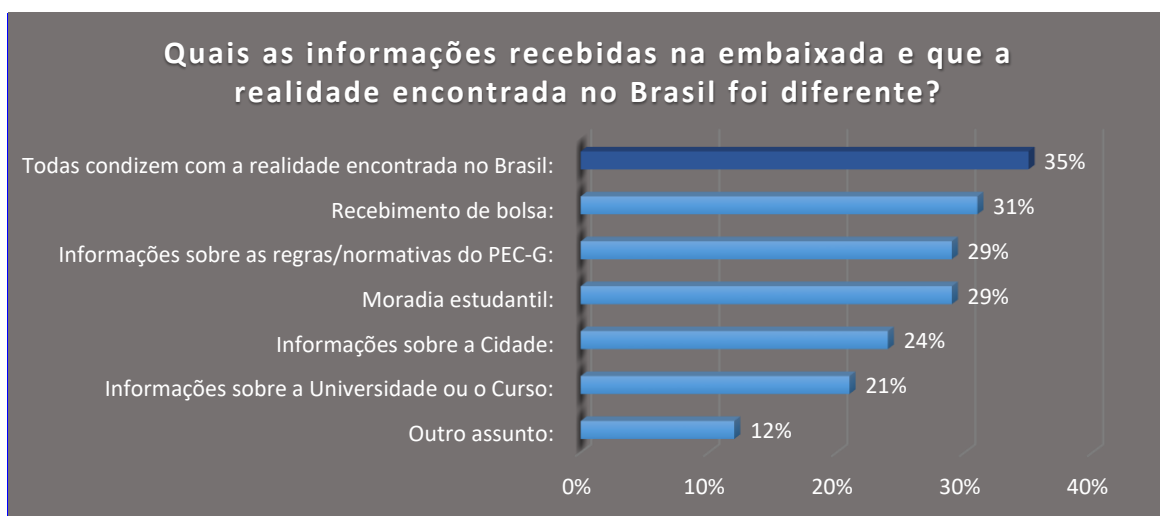
O que nos leva a afirmar que os processo de configuração dos sistemas burocráticos, relacionados aqui às instituições envolvidas, são parte de um processo histórico de exploração e de propagação de desigualdades sociais, de relações de forças, sobretudo daqueles que têm interesses dos mais diversos e, sobretudo, manutenção de privilégios em detrimento daqueles que buscam subsistência, direitos e principalmente à própria existência.

Nesse sentido, é de suma importância que o MRE apresente uma preocupação com essa questão, e crie mecanismos e ações pontuais de combate e prevenção a corrupção nas embaixadas.

4.2.4. Sobre as informações repassadas pelas embaixadas antes da vinda dos estudantes (Orientações iniciais e pré-acolhimento)

O primeiro contado institucional ou oficial do candidato com o Programa é na embaixada do Brasil em seu país, desta forma as informações prestadas por esses órgãos podem ser determinantes para a escolha do curso e da cidade ou universidade, além de serem muito importantes para a chegada do estudante ao Brasil ou até mesmo sua permanência durante o curso. O que mostra a importância que essas informações sejam passadas de forma correta e com conteúdo suficiente para cumprir o papel de um “pré-acolhimento”.

Gráfico 11 - Informações equivocadas recebidas nas embaixadas do Brasil



Fonte: Questionário aplicado aos estudantes PEC-G da UnB, 2018

O Gráfico 11 apresenta o resultado da pergunta sobre as informações passadas pela embaixada do Brasil antes da vinda do estudante ao Brasil, e apenas 35% informaram que todas as informações condizem com a realidade encontrada no Brasil, ou seja, 65% receberam alguma informação incorreta das embaixadas brasileiras antes de vir ao Brasil. Observa-se pela distribuição equilibrada das porcentagens dos itens questionados que as falhas nas

informações variam de embaixada para embaixada. Por exemplo, 60% dos estudantes de Benim disseram que as informações passadas sobre os benefícios (Bolsas e moradia) foram diferentes e entre os congolese apenas 12%. Esses dados demonstram uma falta de padronização em relação à forma com que as embaixadas prestam essas informações. Apesar dessa falha nas informações prestadas e falta de padronização ser responsabilidade do MRE, é importante relevar a grande quantidade de embaixadas participantes, a distância e as diferentes estruturas administrativas das embaixadas brasileiras. Essas informações podem interferir de forma positiva ou negativa na participação do estudante no Programa PEC-G, e para isso precisa ser verídica e suficiente como será mostrado abaixo.

Algumas embaixadas informam os candidatos sobre as cidades, universidades e até os cursos, e estas informações representam um papel muito importante no Programa, pois podem influenciar a escolha da cidade e até mesmo do curso pretendido pelo candidato. Visto a quantidade de estudantes que informaram ter recebido informações incorretas, quando isso ocorre ou a informação é insuficiente acaba acarretando em uma decisão do candidato que irá gerar frustrações quando chegar ao Brasil. Por exemplo, no caso de informações sobre a cidade e a universidade, se a embaixada não informa ou informa erroneamente o candidato sobre o custo de vida nas cidades, violência nos bairros, transporte público, clima, oferta de bolsa, moradia ou demais benefícios, esse estudante pode fazer uma escolha baseada nestas informações e passar por dificuldades financeiras ou mesmo passar frio sem condições de adquirir agasalho suficiente como já foi relatado em Caxias do Sul – RS. Uma solução prática para resolver essa questão seria o envio de um tipo de guia da cidade e da universidade produzido pelas universidades para auxiliar a divulgação destas informações. O MRE solicita materiais com estes conteúdos às IES, mas poucas enviam.

A escolha do curso pelos candidatos também poderia ter um auxílio da embaixada, pois observou-se que muitos estudantes não tinham o mínimo de conhecimento sobre a profissão que escolheram e isso gera frustrações, baixo rendimento e as transferências de curso. Na falta de profissionais capacitados para esse tipo de orientações, uma cartilha com informações sobre os cursos e as carreiras profissionais poderia auxiliar nessa escolha, ou até mesmo um teste vocacional simples.

Além de poder auxiliar nas escolhas apresentadas acima, as informações apresentadas pela embaixada, neste caso, após o resultado final quando o candidato já sabe a cidade e curso que foi selecionado, podem servir como um pré-acolhimento (a primeira relação com o programa) que prepara o candidato para a chegada ao Brasil, aos trâmites iniciais, e as

adaptações à universidade e a cidade em geral. Como são informações específicas da cidade e da universidade, os departamentos responsáveis pelo acolhimento nas universidades têm melhores condições de oferecê-las. Orientações sobre a chegada à cidade, hospedagem, moradia, emissão de documentos e registro na universidade, são algumas das informações que podem prevenir grandes problemas para estes estudantes, pois já chegariam com instruções oficiais e corretas sobre sua chegada. Informações prévias sobre diferenças culturais, também poderiam amenizar fortes impactos que muitas vezes são relatados nos primeiros dias por estes estudantes, questões como alimentação, requisitos para o curso pretendido, formas de tratamento entre as pessoas, e até assuntos como racismo, homofobia e machismo, que como várias questões, tem uma forma de lidar diferente entre muitos países participantes e o Brasil, o que pode gerar grande choque cultural, mas pode ser amenizado com informações prévias.

Outra questão que muitas vezes interfere diretamente na vida do estudante PEC-G, é a falta de informações sobre as normativas do programa, no questionário aplicado, 29% dos estudantes disseram não terem recebido informações suficientes sobre as regras e normativas do PEC-G antes de vir ao Brasil, mas percebe-se que a grande maioria dos estudantes chegam sem conhecer essas normativas. Os relatos dos estudantes demonstram o impacto das informações imprecisas:

- a) Me informaram que ia ser recebida no aeroporto pelo pessoal da faculdade e iam providenciar um alojamento para mim até eu conseguir um para mim mesmo, mas não foi o caso e dormi na rua e depois recolhida por um desconhecido fui na casa dele onde fiquei uma semana.
- b) Fomos informados que seríamos recebidos já com lugar para morar pronto.
- c) Fui informado que basta terminar a língua e já começo a ganhar bolsa, mas na verdade, não é assim que funciona.
- d) A embaixada não explicou muito bem o que ia acontecer aqui, ou generalizava muito ou falava que cada universidade tinha uma realidade diferente e acabava não explicando.³³

³³ Dicas enviadas pelos estudantes para informar antes da vinda ao Brasil: Roupas adequadas, clima (seco), informações sobre ônibus, custo de vida, orientações sobre aluguel de imóveis, reforçar que não pode trabalhar, que a alimentação é a base de arroz e feijão, racismo, a mulher brasileira não é a que vemos no carnaval (forma de tratamento com a mulher), homofobia, emissão de documentos (...); os instrumentos usados pela UnB e MRE:

[http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/docs/Manual do Estudante-Convenio PT.pdf](http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/docs/Manual_do_Estudante-Convenio_PT.pdf)
http://boasvindas.unb.br/images/Noticias/2018/Documentos/guia_calouro_1_2018.pdf
<http://boasvindas.unb.br/>

Vale destacar que, muitas das vezes, embora as informações do programa constem na internet, o acesso é reduzido tanto pela falta de centralização das informações, quanto pelo limitado acesso à internet em muitos dos países africanos parceiros, o que torna as possibilidades desiguais.

A importância destas informações disponibilizadas ainda no país de origem do estudante, e que contribuem para um bom desenvolvimento do Programa, demonstra a necessidade de que esse “pré-acolhimento” seja realizado com informações reais e suficientes para proporcionar uma chegada mais confortável para esses estudantes que, com pouca idade, estão saindo de seus países na maioria dos casos pela primeira vez e sozinhos, além de pouca maturidade, em uma cultura diferente que muitas vezes pode ser vista como “um novo mundo”.

4.3. ACOLHIMENTO

4.3.1. Sobre a importância do acolhimento

Essa questão buscou compreender um pouco mais das dimensões e subjetividades do acolhimento. A intenção é de entender como o termo acolhimento aparece no contexto do PEC-G/UnB e quais os seus sentidos e abrangências, sobretudo relacionado às expectativas e sua real relação com os estudantes do Programa, sobretudo no que poderíamos chamar de choque de perspectivas e de expectativas. Assim, buscou-se entender o que define o acolhimento no contexto do Programa, qual definição, e em que medida o atendimento do termo pode ser mais abrangente, quais seus limites e possibilidades

Desta forma, as contingências sócio-históricas do momento de vida e a fase de desenvolvimento que se encontram os estudantes universitários precisam ser levadas em a transição para o ensino superior implica várias mudanças na vida do estudante, seja consideração no contexto das políticas e propostas de intervenção educativas realizadas: em termos pessoais – marcada pela transição para a vida adulta, a busca de identidade, a saída de casa e necessidade de maior autonomia para a gestão da vida e do estudo, enfrentamento das dúvidas, desafios e incertezas; seja em termos acadêmicos - a universidade é um novo universo que o aluno precisa conhecer e saber lidar principalmente por novos ritmos e necessidades acadêmicas, demandas de adaptação, o que gera variados níveis de estresse nos

estudantes (FIGUEIREDO e OLIVEIRA, 1995; JORGE e RODRIGUES, 1995; SANTOS e ALMEIDA, 2001; CUNHA e CARRILHO, 2005; FELDMAN et al, 2008; MCLEAN, STROGMAN, NEHA, 2007); além de elevado grau de sintomas ansiosos e depressivos, especialmente em períodos de provas e exames, que podem acometer alguns alunos, e para os quais é necessário ter ferramentas físicas e psicológicas, que nem todos os alunos possuem ou sabem mobilizar/buscar por iniciativa própria (MISRA e CASTILHO, 2004; BALANZA GALINDO et al, 2008).

É necessário pensar um pouco antes, considerar também como decisivos (e antecedentes) os momentos que vão do resultado do processo seletivo à primeira semana de aula. Que angústias e expectativas interferem na construção da condição de estudante nesse período? Que práticas e tradições da universidade podem acolher, ou mesmo, excluir este potencial estudante?

Como observado na seção anterior, o pré-acolhimento é imprescindível para ajudar na entrada do estudante no programa. Sobretudo porque a chegada à universidade é uma confrontação progressiva com práticas novas. A chegada na universidade é a descoberta de outro mundo, no qual, antes de qualquer coisa, é preciso se situar: quem sou eu em relação ao conjunto? Qual função eu tenho? Que relação mantenho com a instituição? (COULON, 2008, p. 146).

Uma condição evidente é o condicionante de precariedade financeira, em que as situações se complicam, por exemplo, em não saber se haverá retorno para sua cidade natal no fim do ano, ou até o fim do curso. Assim que o movimento de migração para fins de estudo tem marcos próprios, uma vez que tem especificidades relacionadas a origem dos estudantes, ao local de acolhimento, as razões da migração e os projetos de futuro (GUSMÃO, 2009:285). No entanto, para os estudantes africanos em geral, a formação superior no exterior representa uma possibilidade de ascensão social para si e para suas famílias.

Por essas condições em que chegam os estudantes e os desafios que terão que enfrentar, muitas universidades oferecem algum tipo de acolhimento para apoiar-los nessa chegada à universidade. As ações de acolhimento aos estudantes, podem ser realizadas ou planejadas pela própria IES, através das Coordenações de curso, Decanatos (Pró-reitoria) de graduação, Assessorias Internacionais ou setores relacionados ou específicos para esta função, ou por entidades ou associações com perfis específicos como os Centro Acadêmicos dos cursos, Associação de africanos ou de nacionais de determinado país, grupos religiosos, etc,

além de vizinhos, amigos, professores, colegas do curso ou pessoas que esse estudante tenha contato. Não existe uma obrigatoriedade para a realização do acolhimento pelas IES, por isso, a atenção nesse sentido e os tipos de ações variam muito entre às instituições.

Em geral, as ações de acolhimento tem vários objetivos, um deles é o de apresentar ao novo estudante a história e estrutura administrativa da IES e as normativas e serviços da universidade e da cidade (e como acessa-los), como o registro do estudante na IES, matrícula em disciplinas, emissão de documentos, orientação acadêmica, assistência estudantil, assistência à saúde, segurança pública, moradia, transporte, alimentação, esporte, lazer, biblioteca, identidade estudantil, arte, cultura, iniciação científica, atividades de extensão, regras de convivência, telefones úteis, etc. O acolhimento também pode apresentar os costumes e regras “não oficiais” da comunidade universitária, da cidade ou até mesmo em grupos como hábitos da comunidade de determinado curso. Outro objetivo que pode ter o acolhimento é o de integrar o novo estudante à comunidade acadêmica, promovendo a interação com os demais estudantes que terão uma proximidade no decorrer do curso ou em determinados grupos de interesse deste calouro, além da interação com professores e demais servidores da universidade.

A Atividade de Orientação Acadêmica (AOA) tem como objetivos: a) acolher o discente na Universidade e ajudá-lo a superar a fase de estranhamento, acompanhando-o ao longo do primeiro ano de modo a promover a sua afiliação acadêmica; b) orientar o discente para uma transição tranquila e organizada do Ensino Médio para o Superior, favorecendo a sua integração no ambiente universitário (MANUAL...2004, p.2) (Citado por FERREIRA, 2017).

(...) a afiliação institucional é considerada bem-sucedida quando o estudante consegue interpretar, usar e jogar com as regras da instituição, descobrir aquelas que estão escondidas e utilizá-las na construção individualizada de seu percurso (SAMPAIO; SANTOS, 2012).

Atualmente na UnB são desenvolvidas algumas ações de acolhimento. A mais expressiva e abrangente é o conjunto de ações chamado de “Boas-vindas aos Calouros” (<http://boasvindas.unb.br/>) onde são apresentadas informações sobre a história da universidade, normativas, Estrutura Administrativa e Acadêmica, Regras de Convivência, Atividades de Extensão, Iniciação Científica, Arte e Cultura, Esporte e Lazer, Movimentos Estudantis, Empresas Juniores, Intercâmbio, Telefones úteis, auxílio-moradia, bolsas de assistência estudantil, acolhimento a portadores de necessidades especiais e apoio a

Diversidade (LGBT, negros/as, indígenas e mulheres em vulnerabilidade). Alguns cursos também realizam aulas inaugurais e City tours para apresentar o curso e a universidade, e alguns Centros Acadêmicos também realizam atividade com essa finalidade.

A Assessoria de Assuntos Internacionais – INT oferece um programa de padrinhos e madrinhas para os estudantes intercambistas, além de moradia estudantil no valor de R\$600,00 mensais e para os estudantes do Programa PEC-G desde 2016 é realizada anualmente uma recepção para os calouros, com a presença de todos os veteranos para iniciar um contato, neste encontro são convidados representantes de vários setores da universidade para apresentar os serviços como Orientação Universitária, atendimento psicológico, emissão de documentos, biblioteca, atividades culturais e esportivas, também são convidados representantes do MRE e MEC que apresentam informações sobre normativas, bolsas e dados gerais do programa, um representante da Polícia federal fala sobre o visto e questões legais, além de um professor que conversa sobre a relação estudante-professor, comportamentos em sala de aula e hábitos de estudo.

No 1º semestre de 2017, a INT implantou o programa de padrinhos e madrinhas para estudantes calouros do PEC-G e pré-PEC-G, no caso dos pré-PEC-Gs os interessados deveriam falar francês, pois esses estudantes chegam sem conhecimento da língua portuguesa. Já no 2º semestre de 2017, O Decanato de Ensino de Graduação (DEG) implanta o edital de seleção de tutores para o projeto Raízes, que visa favorecer o desenvolvimento acadêmico e a integração social e cultural dos estudantes de graduação do Programa PEC-G, refugiados e indígenas, oferecendo bolsa aos tutores de R\$ 400 mensais.

Devido à dimensão da universidade, autonomia ou independência de seus departamentos e frequente alteração de coordenadores, seria necessária uma pesquisa contínua para mapear estas ações. Essas práticas da UnB exemplificam ações de acolhimento que podem ser realizadas pelas IES, mas mesmo assim ainda deixam muito aquém das atividades que poderiam ser realizadas, ou a maneira mais aproximada que traria um melhor resultado nas ações. Um aspecto importante destas atividades é o fato de não necessitarem de recursos financeiros exclusivos para essas atividades, mesmo os que tiveram custos como o Projeto Raízes, também poderiam ser realizados sem essa despesa. Observa-se, também, que as ações de acolhimento, muitas vezes, têm um prazo de duração curto devido a mudança de gestão. Não foram identificados programas de acolhimento direcionados para estudantes que não são de Brasília ou para estrangeiros que não fazem parte do intercâmbio, PEC-G ou são refugiados.

As ações de acolhimento podem gerar maior conforto ao estudante calouro nesse processo de adaptação à vida acadêmica e a nova cidade no caso de estudantes de outra cidade ou país, mas uma característica do acolhimento que está mais voltada para o lado psicológico do estudante, é a “sensação de acolhimento” gerada por essa recepção, o sentimento de segurança e de certa maneira uma sensação de familiaridade com o novo ambiente. Este pode ser considerado um nível mais profundo de acolhimento, onde depende da relação interpessoal do calouro com as pessoas que oferecem o acolhimento, sejam agentes públicos ou não, membros da comunidade acadêmica ou externos.

Este trabalho tratará esse acolhimento como “hospitalidade”. Para Montandon (2003, p. 132), hospitalidade é uma “maneira de se viver em conjunto, regida por regras, ritos e leis”. Nesse sentido, a hospitalidade é “concebida não apenas como uma forma essencial de interação social, mas também como uma forma própria de humanização, ou no mínimo, uma das formas essenciais de socialização” (MONTANDON, 2003, p. 132).

O momento da hospitalidade é um encontro interpessoal marcado pela atitude de acolhimento em relação ao outro, uma forma de exterioridade testemunhada pelo próximo, uma abertura da consciência humana ao outro (GRINOVER, 2002; MONTANDON, 2003; CAMARGO, 2004). Essa hospitalidade não é uma ação esperada ou exigida de servidores públicos no Brasil, além de não ser uma ação que possa ser “executada” por qualquer pessoa, pois exige uma habilidade de percepção (empatia) da condição em que o outro se encontra, que dificilmente pode ser ensinada em um treinamento, por exemplo. Para Boff (2005), a hospitalidade “tem a ver com aquilo que nos faz, propriamente, humanos, que é a capacidade de acolher incondicionalmente, de ser solidários e cooperativos e capazes de conviver” (p. 97). Essa convivência gera relações afetivas:

Pessoas com as quais morei, viraram quase família, me dando apoio e carinho
(Comentário estudante)

Essa humanização é entendida também como o processo de acolhida e suporte ao aluno no seu processo de formação, uma vez que os estudantes universitários, em geral, passam por processos singulares no ingresso e caminhada na universidade, marcados por medos, adaptações e crises, que demandam novos ritmos e modos de estudo, novas relações e exigências para definição de carreira e identidade profissional.

Na medida em que as atividades de ensino, pesquisa e extensão consideram o ser humano em todas as suas dimensões (afetiva, cognitiva, espiritual, econômica, social,

ambiental), procurando formar pessoas atuantes e cientes do seu papel enquanto cidadãos, produtores de bens e serviços, consumidores conscientes, partícipes da sociedade e da natureza. (UFSB, 2014, p, 19). Essa humanidade gera hospitalidade.

Selwin (2004) reafirma essa ideia, sobre a função básica da hospitalidade que,

[...] além de estabelecer um relacionamento, promover relacionamentos já existentes: os atos relacionados com a hospitalidade, desse modo, consolidam estruturas de relações, afirmando-as simbolicamente, ou (no caso do estabelecimento de uma nova estrutura de relações) são estruturalmente transformativas. No segundo caso, os que dão e/ ou os que recebem hospitalidade não são mais os mesmos, depois do evento, como eram antes (aos olhos de ambos, pelo menos). A hospitalidade transforma: estranhos em conhecidos, inimigos em amigos, amigos em melhores amigos, forasteiros em pessoas íntimas, não parentes em parentes (p. 26-27).

Os benefícios resultantes da prática da hospitalidade são diversos. Selwin (2004) enfatiza que as relações que são construídas facilitam o convívio fazendo com que desconhecidos possam ser amigos, por outro lado, a falta da hospitalidade, a não-hospitalidade, pode trazer situações de conflito, de hostilidade.

Essa hospitalidade acontece quando o “acolhedor” ultrapassa a barreira deste acolhimento “obrigatório” imposto pelo cargo ou atividade em que está exercendo como é o caso dos padrinhos e madrinhas, professores, servidores das secretarias de curso, colegas de sala de aula, e no caso dos PEC-Gs a coordenação do Programa. Por exemplo, na INT, que coordena o PEC-G na UnB, além das seleções da bolsa PROMISAES e Moradia Estudantil para esses estudantes, em 2014 havia uma relação conflituosa deste setor com os estudantes PEC-G, a partir de 2015, foi adotada uma mudança nesta relação, permitindo que esses estudantes pudessem apresentar suas dificuldades, dúvidas, sugestões, reclamações.

A partir dessas informações, a INT pôde tomar decisões e prestar um serviço com o intuito de melhorar as condições para que os estudantes pudessem desenvolver suas atividades. Dentre essas ações, foram alterados os critérios das seleções PROMISAES e MORADIA estudantil beneficiando os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, foram mapeados estudantes com dificuldades acadêmicas e direcionados à serviços como monitoria, orientação acadêmica, psicólogo, psiquiatra e em muitos casos foram feitos contatos com a coordenação do curso do estudante para buscar apoio ou mesmo para relatar dificuldades vividas.

Nessa mudança de relação, quando o estudante chegava à INT era perguntado: “Como você está?” “Como está indo nas aulas?” Essas perguntas seguidas por uma resposta atenciosa, permitiu que alguns estudantes sentissem certa segurança com o apoio, e gerou uma sensação de acolhimento mais intensa. A partir desta abertura, muitos estudantes se permitiram apresentar à INT seus mais variados problemas e dificuldades, o que na maioria das vezes não era resolvido pela INT, mas na grande maioria havia uma orientação (nos mais variados sentidos), como sobre serviços da universidade ou da cidade, aluguel de imóveis, locais para compra, pontos turísticos, acesso à informações variadas, costumes, cultura, segurança de regiões, normativas e leis variadas, etc. Como consequência desse apoio, houve uma melhora significativa no rendimento acadêmico destes estudantes, podendo ser medido pelo IRA³⁴ e pela quantidade das bolsas Mérito conquistadas pelos estudantes da UnB.

A coordenação do PEC-G na INT pode exercer um papel crucial nesse contexto:

“A coordenação do PEC-G na INT tem me ajudado muito” (comentário estudante A).

“Foi muito “topíssimo” com agente, não importa o problema mesmo assuntos fora do Pec-G sempre tentam achar uma solução ou ajudar” (Comentário estudante B).

Além do mais, a gestão da universidade poderia incentivar essa hospitalidade, indicando servidores com esse perfil para estas funções, focados no processo de humanização já destacados nesse capítulo, pois é muito fácil o público identificar pessoas capacitadas para realizar acolhimento ou atender ao público.

Parte significativa do acolhimento depende da participação dos professores. Neste sentido, autores como MONEREO et al (1999), VEIGA SIMÃO (2004b) e ROSÁRIO, NÚÑEZ e PIENDA (2006) sugerem que é muito conveniente, senão urgente, incorporar nos processos formativos nas escolas e universidades programas de promoção de competências entre os alunos para gestão dos seus processos de aprendizagem, desenvolvimento da autonomia e aquisição de repertórios intelectuais e sociais que sustentem o aprender a aprender contínuo e ao longo da vida. Estes autores, com base nas pesquisas que vêm

³⁴ O índice IRA foi criado em 1989 pela Câmara de Ensino de Graduação (CEG) como forma de avaliar alunos com base nas menções recebidas, no número de disciplinas trancadas e disciplinas cursadas por semestre pelos estudantes ao longo da graduação. Para concluir a graduação com a pontuação 5, o aluno não pode ter recebido em nenhuma matéria menção diferente de SS, a menção máxima. Além disso, é preciso que nunca tenha trancado a matrícula de uma disciplina. Sobre as menções: SS significa superior (9,0 a 10,0), MS significa média superior (7,0 a 8,9), MM significa médio (5,0 a 6,9), MI significa média inferior (3,0 a 4,9), II significa inferior (0,1 a 2,9), e SR sem rendimento (zero). As menções de aprovação são SS, MS, MM e CC. Os créditos obtidos através de aproveitamento de estudos figuram no histórico como CC. **Fonte:** UnB, 2018.

desenvolvendo, estão cada vez mais convencidos de que é preciso ensinar a aprendizagem estratégica aos alunos, mas para tal a formação dos professores precisa abarcar a aprendizagem estratégica para que os docentes sirvam de modelo, de guia para os seus alunos e tenham repertório teórico-prático no desenvolvimento de competências e estratégias autorregulatórias de aprendizagem.

O panorama apresentado elucidada a necessidade de suporte, acolhimento ao aluno em formação e da formação dos docentes universitários no contexto de reforma do ensino superior, sobretudo na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, no exercício da profissão.

Neste contexto, é necessário pensar o processo formativo de forma ampliada, onde as práticas pedagógicas possam oportunizar espaço de suporte ao estudante, troca e de experiências e aprendizagens entre e com os estudantes, além de fortalecer vínculos e resgatar a espontaneidade, o lúdico e a essência humana, pressupostos que devem ser considerados e explorados no processo educativo (FREIRE, 2000; ASSIS, 2001).

Tais práticas pedagógicas representam desafios e ainda são incipientes, sobretudo, na realidade das universidades brasileiras. Entretanto, as existentes (MAGALHÃES, 2007; MARCOLINO, et al, 2004) apontam para a importância do apoio ao aluno por meio da implantação e manutenção de espaços terapêuticos, de reflexões, de programas como preceptoria e tutoria. Essas práticas podem, também, ser implementados como propostas alternativas, tanto para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem (ESPERIDIÃO, MUNARI, STACCIARINI, 2002; SAUPE, GEIB, 2002; CAMACHO, SANTO, 2001) quanto para a construção da identidade e do processo reflexivo de formação profissional, no momento em que valores e habilidades do graduando devem ser trabalhados para aprender durante toda a vida e não somente para a fase acadêmica. Para tanto, a diversificação das práticas pedagógicas, ressaltando recursos de apoio ao aluno, visam a estimular o mesmo para o desempenho de um papel ativo na sua formação acadêmica, com autonomia e competências de aprendizagens para autorregular sua formação e sua carreira ao longo da vida.

Dito isto, em relação à percepção dos estudantes quando ao acolhimento, ingressados entre 2009 e 2017, foram perguntados caso a “recepção”, por parte da universidade, fosse mais “atenciosa”, se teriam melhor rendimento acadêmico. Entende-se aqui por “recepção” todo o processo sistemático realizado pela Universidade nas orientações, informações acerca

dos serviços, regras e cultura da Universidade em geral, do curso, da Cidade e do País, assim como incentivos à socialização. Assim sendo, para a maioria dos estudantes, 88%, responderam que sim, que teriam um rendimento maior, e para os demais, 12%, disseram que não, que uma recepção mais atenciosa não mudaria o rendimento acadêmico.

Sobre as questões mais gerais relacionadas à essa recepção inicial, foi possível perceber nos comentários dos estudantes a falta de informações sobre: Opções de moradia, diferenças culturais em vários aspectos, e informações acadêmicas como IRA, regimento acadêmico, matrícula em disciplinas e orientações da coordenação do curso. A recepção dos estudantes é feita, em muitos casos, apenas pela INT, mas o departamento onde os alunos terão as aulas e irão conviver durante toda a graduação, a maioria das vezes não acolhe o aluno como um estrangeiro em uma cultura desconhecida. A diferença na forma de avaliar e interagir não é informada e é bem diferente do que estão acostumados.

Como espero que tenha ficado evidente, o acolhimento é parte significativa, o que reforça a importância da participação de atores sociais (humanos: professores, colegas de sala, secretarias) para o bem-estar da vida acadêmica dos estudantes envolvidos no programa. Sobretudo porque a falta de um bom acolhimento impacta no rendimento acadêmico, ou seja, na educação dos estudantes, que é o objetivo do programa. Além do mais, as estratégias de acolhimento devem ser sistemáticas de forma que não seja cancelada ou ignorada no caso de uma mudança de gestão, para entrar na parte que apresenta o acolhimento oferecido por cada um. Outrossim, o processo de acolhimento deve contemplar, conforme exposto pelos dados e comentários dos estudantes, em toda sua relação com o programa, ou seja, antes da vinda do estudante, assim como no momento da chegada e com muita atenção nos primeiros dias e primeiro semestre onde essas mudanças ocorrem de forma mais intensa, mas também deve ocorrer durante todo o período em que o estudante estiver na universidade.

4.3.2. Quem oferece acolhimento?

A boa “execução” da recepção que permite gerar essa sensação de acolhimento depende das atitudes dos atores que terão contato com o estudante. Na UnB, os estudantes universitários em geral podem ser acolhidos por professores, outros estudantes e servidores da universidade, no caso dos estrangeiros ou estudantes de outras cidades, esse acolhimento pode ocorrer também por pessoas de origem próxima ou da mesma origem, além de vizinhos,

pessoas que vem a conhecer durante a estadia ou organizações que desempenham este serviço, já os estudantes do Programa PEC-G, além de todos esses citados, também podem ser acolhidos pela coordenação do Programa na instituição e pelos estudantes do próprio programa, pois acabam criando uma certa rede de apoio, facilitada por essa centralidade criada através da coordenação do programa.

Para identificar quem está proporcionando ou não aos estudantes PEC-G essa sensação de acolhimento, quais deles recebem ou não esse tipo de acolhimento além de características mais específicas deste acolhimento ou falta dele, foi perguntado aos estudantes, por quem eles se sentiram acolhidos no período em estiveram no Brasil.

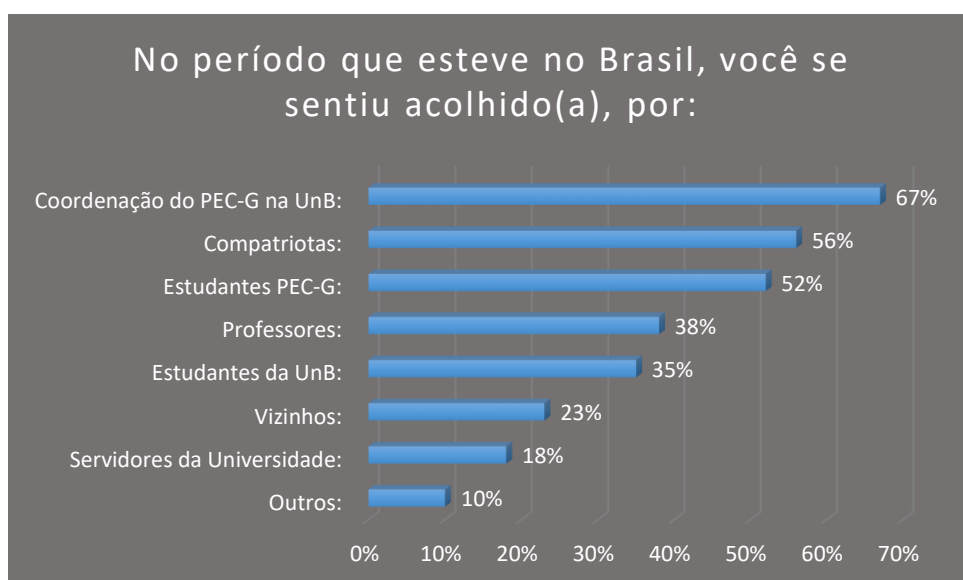
A coordenação do PEC-G na INT recebeu a maior porcentagem de marcações (67%), resultado que pode ser justificado pelas ações desenvolvidas pela INT em relação ao acolhimento destes estudantes nos últimos anos, como foi citado acima. Outra motivação que pode explicar esse resultado é o fato de muitos estudantes terem contato com a INT antes da chegada ao Brasil, pois muitos recebem informações sobre a cidade e a universidade e acabam mantendo um contato com a coordenação do programa e o mesmo ocorre com os estudantes transferidos que mantém contato com a coordenação durante todo o processo de transferência.

Isso faz com que cheguem à UnB com um certo vínculo com este servidor e muitas vezes o tendo como única referência de apoio, além disso, na maioria das vezes, esse servidor é o primeiro representante da IES que o estudante tem contato e por ser representante do programa, pode ser visto como a fonte mais confiável de informações para esse processo de adaptação. O que pode mudar rapidamente a partir do momento que o estudante tem contato com outros atores. Esses aspectos reforçam a importância do papel da coordenação do PEC-G nas IES, preferencialmente tendo um servidor específico como referência e possa transmitir essa confiança ao estudante.

Outros atores deste processo que muitas vezes estão entre os primeiros a ter contato com os estudantes PEC-G, são seus compatriotas, em muitos casos são parentes ou amigos que indicaram o programa, a cidade, a universidade ou até o curso, e esse contato permite um apoio mutuo tanto financeiro quanto psicológico e social, transmitindo confiança e segurança na chegada à cidade. Neste sentido a coordenação do PEC-G incentiva o contato entre o estudante que está chegando e seu compatriota veterano na UnB, e em alguns casos essa iniciativa é tomada pelo próprio estudante veterano que reuni seus compatriotas para dividir aluguel de moradia e que após o contato na universidade acaba incluindo estudantes de outros

países de acordo com a conveniência. Em certos casos, esse contato entre os compatriotas também ocorre através das embaixadas, associações de estudantes dos países ou contatos de formas variadas. Considerando a condição em que esses estudantes chegam à IES, esse contato com outra pessoal do seu país de origem pode ser fundamental para uma boa adaptação à cidade ou a Universidade, visto que podem trocar informações sobre as diferenças culturais a partir de uma mesma perspectiva, também manter vivas algumas tradições ou costumes que acabam por minimizar a dificuldade de adaptação ou a falta que muitas vezes sentem do país, e quando podem agir, opinar e até mesmo falar sua língua diminui essa sensação.

Gráfico 12 - Atores que proporcionaram acolhimento



Fonte: Questionário aplicado aos estudantes PEC-G da UnB, 2018.

No questionário, 56% dos estudantes responderam se sentir acolhido por compatriotas, o segundo grupo com maior porcentagem, isso mostra a importância desta relação no processo de adaptação às vivências como estudante no exterior. Esta pergunta também gerou alguns dados interessantes, um deles, esta diferença na sensação de acolhimento entre os continentes, pois entre os africanos 64% se sentiram acolhidos por compatriotas, já entre os latino-americanos e Caribenhos foi apenas de 22%; com todos os demais “acolhedores” as mulheres informaram se sentir mais bem acolhidas que os homens, com exceção dos compatriotas, onde 66% dos homens se sentiram acolhidos e apenas 31% das mulheres; dos estudantes de Benim, 78% se sentiram acolhidos por compatriotas, já os angolanos, apenas

33%. O que pode identificar uma diferença cultural no tratamento entre seus pares em ambientes fora de suas culturas e a diferença desse tratamento entre os gêneros. Para um entendimento destes resultados, é importante considerar que cada cultura tem uma forma de agir com o acolhimento, por isso, ações que possam gerar essa sensação de acolhimento em uns estudantes podem não gerar em outros.

Nesse processo, os professores estão na posição mais importante, pois são responsáveis pela prestação do serviço fim da universidade que é o ensino, e nessa função mantém uma relação com os dramas e incapacidades que possam ser vividas por esses estudantes para conseguirem o objetivo de concluir o curso, isso faz com que suas atitudes nesta relação possam ser, de muito benéficas a muito danosas no processo de enfrentamento das dificuldades vividas no processo de aprendizagem. E o papel de “autoridade” e o respeito que os estudantes, principalmente africanos e latino-americanos, tem pelo professor, reforça a importância deste personagem no processo de acolhimento. No exercício de suas funções em sala de aula, o professor tem uma visão que permite identificar estudantes com os mais variados tipos de dificuldades, podendo assim, encaminhá-lo para algum tipo de apoio ou apenas informando a coordenação do PEC-G na universidade no caso desses estudantes. Como foi visto, é cobrado da participação do professor um engajamento para além das aulas de conteúdo das disciplinas ministradas, mas uma atenção e sensibilidade pelo bem-estar do estudante. Apontando para que um conjunto mais amplo de agentes e instituições estejam conectadas para esse fim.

Outro aspecto que pode ser aproveitado pelos professores no caso de estudantes estrangeiros, é a troca cultural em sala de aula, aproveitando a presença destes estudantes na sala para entender como determinado assunto é tratado em seu país ou continente, além de estar em uma posição que permite combater o racismo e xenofobia entre os estudantes. Na pesquisa, apenas 38% dos estudantes se sentiram acolhidos pelos professores, em alguns cursos como as Engenharias (18%) e Ciências Econômicas (20%) essa porcentagem foi ainda menor. Outros dados curiosos: 63% dos estudantes de países com o inglês como língua oficial se sentiram acolhidos pelos professores, já dos estudantes de países com o português como língua oficial, apenas 20%, destes, nenhum dos angolanos se sentiu acolhido por professores; e entre às mulheres 54% e 31% dos homens. Esses dados mostram uma complexidade desta relação entre professor e estudante PEC-G (em geral latino-americanos e africanos) e que existem vários fatores que a influenciam a qualidade do acolhimento. Também observasse a falta de preparo e treinamento dos professores com o acolhimento destes estudantes.

Os colegas de turma também podem desempenhar um papel muito importante no acolhimento, por terem um convívio diário, são eles que podem gerar o sentimento do estudante PEC-G se sentir “aceito pelo grupo” e assim manter uma vida social que vai além dos muros da universidade, podendo gerar amizades, além de auxílios nas demandas da sala de aula, alguns estudantes relatam que após iniciar aproximação com outros estudantes da turma, melhoraram o desempenho acadêmico, pois compartilharam informações sobre às matérias e até sobre características dos professores. Esse contato pode ser a melhor forma de troca cultural entre esses estudantes. Assim como ocorreu com os professores, o sentimento de acolhimento oferecido pelos estudantes da UnB foi baixa, apenas 35%, esta sensação foi maior entre os latino-americanos e caribenhos (56%) do que com os africanos (32%), dentre eles, os de PALOPs foi de apenas 20%; as mulheres (54%) também se sentiram melhor acolhidas pelos estudantes da UnB do que os homens (29%); e dos estudantes de países com IDH alto ou médio 47% e dos países com IDH baixo 30%. Neste caso também observasse uma certa complexidade nesta relação, além da grande quantidade de fatores que influenciam e permitem esse acolhimento. Mostrando que existe uma demanda por políticas da universidade para motivar esse acolhimento e também pode identificar a falta da interferência do professor para promover esse acolhimento.

Já o acolhimento oferecido pelos estudantes veteranos do PEC-G foi percebido por 52% dos estudantes, essa maior porcentagem pode ser justificada pelo contato motivado pela coordenação do PEC-G na UnB e mostra a importância do estímulo desse contato. Os servidores da universidade, como os secretários de curso, foram acolhedores com 18% destes estudantes. Os vizinhos, que estão entre os diversos contatos que estes estudantes tem fora da universidade no período da graduação (ou também dentro da UnB no caso de estudantes que vivem na Casa do Estudante), foram acolhedores com 23% dos estudantes PEC-G. Além disso 10% disseram terem sido acolhidos por pessoas que não estão nesses perfis apresentados como opção na pesquisa.

Me senti muito acolhido também pelos estudantes (veteranos) do PEC-G foram abrindo os meus olhos de como é o Brasil e como devo andar e com quem conviver e mi ajudaram muito no entendimento de algumas coisas que eu não sabia (Comentário de estudante).

Outros dados curiosos, e neste caso considerando o percentual médio total das questões, em relação a língua oficial do país de origem, os estudantes anglófonos (48%)

foram os que se sentiram melhor acolhidos, já os lusófonos (27%) foram os que se sentiram menos acolhidos. Entre os gêneros, as mulheres (46%) se sentiram melhor acolhidas que os homens (34%). Como exemplo da diferença entre os cursos, entre os estudantes de Relações Internacionais o percentual foi de 47%, já entre os estudantes dos cursos de engenharia, foi de 26%. Além do mais, nos comentários da questão houve relatos de acolhimento por pessoas com quem dividiram moradia, assim como com “irmãos” de igreja, ou mesmo por algum tipo de ajuda da INT.

Pode-se observar que a participação das pessoas que oferecem o acolhimento tem um papel muito importante nos obstáculos enfrentados durante a graduação e no sucesso ou fracasso pessoal para os estudantes do Programa, pois interfere diretamente no desempenho acadêmico, no intercâmbio cultural, na saúde mental destes estudantes e até mesmo nas possibilidades de intercâmbio comercial ou acadêmico que possam surgir após o retorno do estudante para seu país. Outro aspecto que se mostra evidente é a importância da iniciativa e atitude das pessoas envolvidas neste acolhimento, pois muitos aspectos deste acolhimento não são “obrigações” para esses agentes públicos e demais pessoas, assim depende de uma certa “boa vontade”. E no perfil dos acolhidos, a pesquisa mostra que o acolhimento foi menor para homens negros lusófonos.

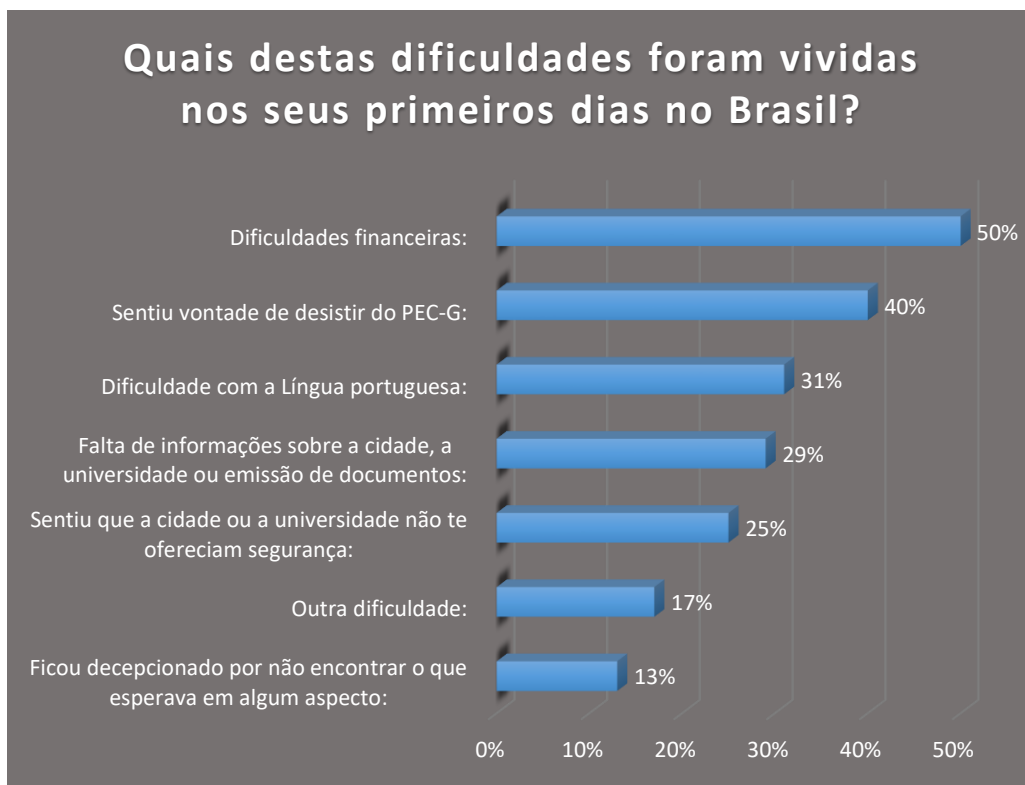
4.3.3. Dificuldades nos primeiros dias

De um modo geral, podemos dizer que o acolhimento evita ou previne eventuais dificuldades que os estudantes possam passar durante o período da graduação. Como vimos anteriormente, a chegada à universidade é um momento crucial para os estudantes, que é agravado no caso de estrangeiros com poucos recursos financeiros, o que exige um acolhimento focado em determinados aspectos que podem influir em toda vida acadêmica destes estudantes³⁵. E para entender quais aspectos do acolhimento estão recebendo atenção, ou não, conhecer a diferença dos perfis dos acolhidos e entender melhor essas situações, e

³⁵ Julgo importante esclarecer que a chegada do estudante ao Brasil, não se deu de forma direta, para todos os estudantes, em Brasília, pois grande parte realizou o curso de português em outra cidade antes de iniciar a graduação na UnB, e tantos outros vieram transferidos de outras IES.

assim auxiliar no desenvolvimento de ações para auxiliá-los, foi perguntado aos estudantes, quais as dificuldades foram vividas nos primeiros dias, como pode ser visto no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Dificuldades vividas nos primeiros dias no Brasil



Fonte: Questionário aplicado aos estudantes PEC-G da UnB, 2018.

Dentre as dificuldades relatadas nos primeiros dias no Brasil, a financeira foi informada por metade dos estudantes, variando entre os países, por exemplo, entre os beninenses 80% disseram ter passado por esse tipo de dificuldade, já entre os congolese apenas 28%. Observemos o seguinte comentário:

“Passei por dificuldades financeiras sobretudo por causa da diferença cambial entre a moeda daqui e a do meu país, o que faz com que a família tenha que mandar muito dinheiro de lá para cá e que não dava muita coisa aqui.” (Comentário estudante do Benim)

Essa diferença não depende apenas da condição financeira do estudante ou de seu país, mas também da falta de informações que deviam ser consultadas pelos candidatos ou informadas pela embaixada ou IES antes da vinda destes estudantes ao Brasil, como por exemplo, a diferença cambial e detalhes do custo de vida na cidade de destino, principalmente em relação ao aluguel de imóveis, que tem maior impacto no orçamento, pois essas

informações podem determinar os valores que serão enviados com, ou para, esses estudantes para a chegada ao Brasil. A porcentagem, 50%, dos estudantes que informaram dificuldade, reflete a importância destas informações citadas serem repassadas a esses estudantes antes de escolherem a cidade em que irão estudar.

Uma dificuldade vivida por muitos estudantes PEC-G quando chegam ao Brasil, é com a comunicação devido à falta de conhecimento da língua portuguesa, problema que aparentemente atinge mais os estudantes que chegam para realizar o curso de português para estrangeiros, mas pode ser vivido até por estudantes de países com o português como língua oficial ou por estudantes aprovados no Celpe-Bras antes da vinda ao Brasil. No questionário apresentado, 31% dos estudantes informaram que tiveram dificuldades com a língua nos primeiros dias no Brasil, entre os estudantes que fizeram o curso de português no Brasil apenas 32% tiveram problema, dos que chegaram com o Celpe-Bras de países que não tem o português como língua oficial, foram 50%, já entre os que tem o português como língua oficial, apenas 20% informaram ter tido dificuldades com a língua nos primeiros dias. Esses dados mostram que podem haver outros aspectos que interfiram no impacto desta dificuldade, como por exemplo a recepção por parte de compatriotas, como é o caso dos beninenses e congolezes que tem uma comunidade grande entre os PEC-Gs e geralmente acolhem seus compatriotas auxiliando em questões como a emissão de documentos, registro na UnB e habitação.

Ao chegar à cidade e universidade que irá cursar a graduação, o estudante precisa realizar alguns tramites burocráticos como emissão de documentos, registro na universidade, procurar hospedagem e para isso precisa se locomover pela cidade. Foi falado acima, sobre a importância do envio de informações prévias sobre esses temas aos candidatos aprovados no Programa antes da vinda ao Brasil para evitar dificuldades com esses temas. E no questionário, 29% dos estudantes informaram ter tido dificuldades nos primeiros dias no Brasil por falta de informações sobre a cidade, a universidade ou emissão de documentos. Esses direcionamentos podem evitar situações como a da estudante. Como exemplo:

Me informaram que ia ser recebida no aeroporto pelo pessoal da faculdade e iam providenciar um alojamento para mim até eu conseguir um para mim mesmo, mas não foi o caso e dormi na rua e depois recolhida por um desconhecido fui na casa dele onde fiquei uma semana (Comentário estudante A).

A minha primeira decepção foi como era difícil conseguir algum lugar decente pra morar. Pois as imobiliárias cobram taxas absurdos e exigem muita coisa que o

aluno estrangeiro não seria capaz de providenciar. Exemplo sendo os fiadores e a taxa de caução (Comentário estudante B).

Nestes depoimentos se destaca a importância de, além de receberem as informações suficientes, que essas informações estejam de acordo com a realidade que será encontrada. Essas dificuldades geralmente são temporárias, pois o estudante aprende os procedimentos com as tentativas, mas pode causar grande frustração e até prejuízo, por exemplo no caso de uma má orientação sobre o aluguel de um imóvel pode comprometer a renda do estudante de maneira que o prejudique em relação a demais despesas essenciais. Assim, os estudantes traçam estratégias pessoais e coletivas para vencerem as dificuldades durante a estadia no país. Algumas formas encontradas por estudantes estrangeiros no país para vencer as dificuldades em alguns contextos é a locação de moradias coletivas (SOUZA, 2014).

A segurança também é um aspecto que pode interferir fortemente na sensação de acolhimento dos estudantes e que também define essa primeira “impressão” da cidade. No questionário, 25% sentiram que a cidade ou universidade não ofereciam segurança, (Lembrando que, incluem estudantes que não chegaram em Brasília, os transferidos e que fizeram o português em outra cidade.), esse aspecto afetou ainda mais as mulheres, com 46% e apenas 17% dos homens. Além da segurança na universidade e no caminho entre a casa, a localização da moradia do estudante pode ser determinante para essa sensação, em Brasília por exemplo, a criminalidade varia muito de uma cidade para outra, o que mostra que uma orientação prévia pode ser muito significativa nesse aspecto.

Os estudantes também foram questionados se ficaram decepcionados por não encontrar o que esperavam no Brasil, e 13% responderam que sim, essa questão mostra um decepção com a imagem que foi criada antes da vinda ao Brasil. Além das dificuldades apresentadas na questão, alguns estudantes relataram questões relacionadas ao racismo, diferença cultural, dificuldade de conseguir moradia por exigências como fiador e caução ou mesmo algum tipo de antipatia dos brasilienses.

Segundo eles, esperava uma sociedade mais homogênea, no sentido em que há uma miscigenação maior de descendentes de africanos escravizados. Assim, disseram que infelizmente perceberam que a imagem que tinham do Brasil era bem utópica. E, que o fato de terem conhecido pessoas que já estavam em Brasília facilitou bastante a chegada à cidade. Nesse sentido, há uma formação de rede de solidariedade, em que os recém-chegados são acolhidos pela a comunidade veterana de africanos nas universidades (LIMA, 2017). O que

justificaria a formação de grupos em momentos intervalos das aulas, horários de refeições, etc. Essa forma mais que espontânea de sociabilidade é também fortalecida por valores identitários em contextos em que há sentimento enquanto estrangeiro (SIMMEL, 2005).

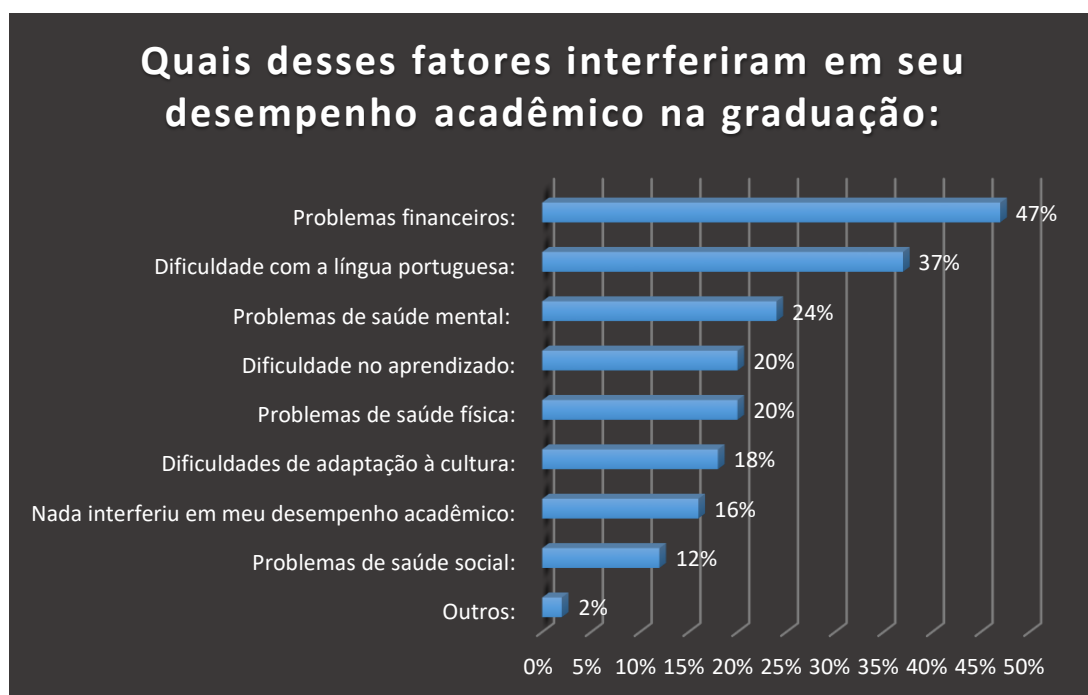
As dificuldades encontradas nos primeiros dias na universidade, tem uma carga psicológica mais intensa por toda pressão e expectativas deste momento, o que gera em muitos estudantes a vontade de desistir neste período inicial. Na pesquisa, 40% dos estudantes sentiram vontade de desistir nos primeiros dias no Brasil, refletindo a consequência destas dificuldades vividas neste período, o que pode gerar traumas que são levados por um grande período do curso e prejudicar o desempenho acadêmico. Essa alta porcentagem reforça a importância do papel das embaixadas e da universidade, no sentido de passar informações suficiente e confiável antes da vinda ao Brasil e após a chegada, além do acolhimento proporcionado pela universidade proporcionando uma sensação de acolhimento que considere o momento de mudanças vivido pelos estudantes e que também tenha foco em ações que oriente em questões como dificuldade financeira, com a língua portuguesa ou burocracias exigidas.

4.4. Cotidiano no Programa

4.4.1. Dificuldades que interferiram no desempenho acadêmico

As dificuldades vividas pelos estudantes podem causar traumas e nesse caso interferem no desempenho do estudante a médio ou longo prazo, e algumas dessas dificuldades podem acompanhar os estudantes em grande parte do curso, ou aparecer em outros momentos ou de maneiras diferentes, para entender melhor essas dificuldades, foi perguntado no questionário quais dificuldades interferiram no seu desempenho acadêmico. Assim como no caso das dificuldades nos primeiros dias, os estudantes apresentaram maior dificuldade financeira e com a língua portuguesa, por isso, esses aspectos serão falados em seções próprias, assim como as questões de saúde, pois afeta uma parte significativa dos estudantes. Outra dificuldade que será abordada e que afeta a saúde mental e conseqüentemente o desempenho acadêmico é o preconceito vivido pelos estudantes por xenofobia e racismo.

Gráfico 14 - Fatores que interferiram no desempenho acadêmico



Fonte: Questionário aplicado aos estudantes PEC-G da UnB, 2018

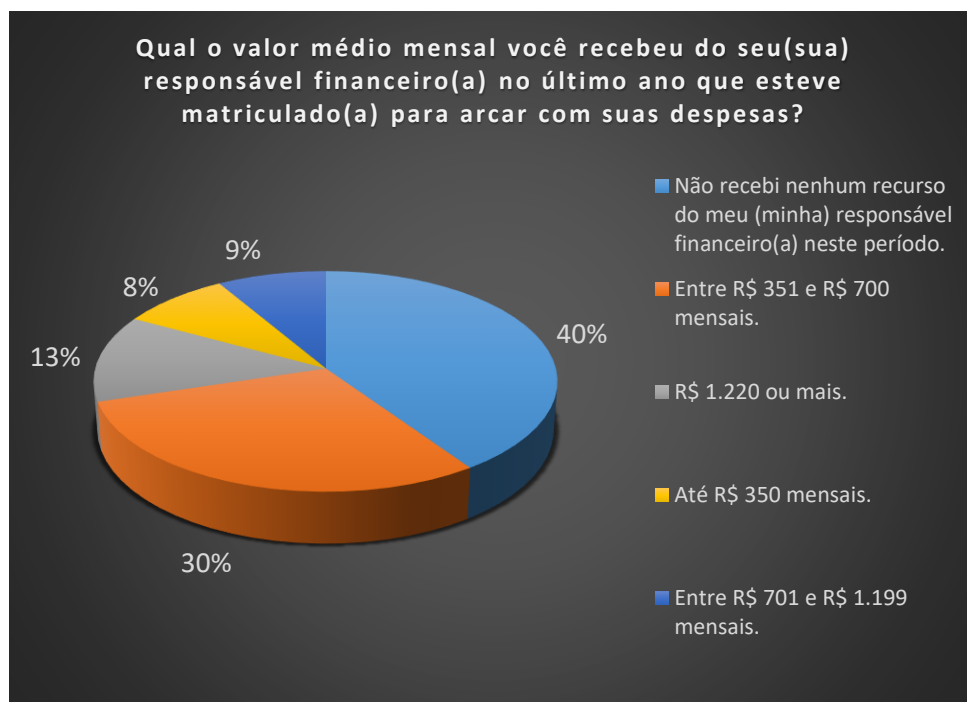
Além das dificuldades que podem ser superadas sem traumas, existem algumas que por sua intensidade no cotidiano do estudante, acaba interferindo no desempenho acadêmico, e nesse caso, compromete o aprendizado e conseqüentemente o objetivo da universidade em formar um profissional preparado para o mercado de trabalho e do estudante em ser esse profissional, essas dificuldades podem chegar a níveis em que causa a desistência do estudante ou em casos extremos, em suicídio. Esta questão identifica como esses problemas afetam os estudantes, mostrando a importância do acolhimento através do acompanhamento dos estudantes, para prevenir e procurar soluções para essas dificuldades e suas conseqüências. E para exemplificar a gravidade e importância da questão, apenas 16% dos estudantes informaram que nada interferiu em seu desempenho acadêmico durante a graduação, ou seja, 84% dos estudantes passaram por algum tipo de dificuldade que interferiu no seu desempenho acadêmico. Abaixo será falado sobre as dificuldades destacadas na questão e que interferiram no desempenho acadêmico.

4.4.2. Quanto recebem do responsável financeiro

Uma das exigências para a inscrição no PEC-G, é a assinatura de um termo de responsabilidade financeira, em que um responsável se compromete em pagar \$ 400 por mês, já o Decreto PEC-G diz que no termo os candidatos “assegurem ter meios para custear as despesas com transportes e para subsistência no Brasil durante o curso de graduação”, sem exigir que o MRE, MEC ou as IES participantes façam o acompanhamento do recebimento destes valores, também não é exigido que os estudantes comprovem o recebimento, nem mesmo prevê qualquer punição para os estudantes que não estão recebendo o valor determinado. Além disso, o próprio decreto em seu artigo 15º diz que as universidades podem auxiliar financeiramente os estudantes com moradia, transporte e alimentação, o que é feito por várias universidades para atrair esse público e permitir que tenham condições para realizar e concluir a graduação. Desta forma podemos entender que o legislador do decreto do PEC-G não teve a intenção de ser rígido em relação ao recebimento dos valores para subsistência, entretanto, o artigo 13º não permitiu que esses estudantes exercessem atividades remuneradas, evitando que o Programa seja utilizado para essa finalidade.

Apesar da exigência de que estes estudantes tenham meios de subsistência no Brasil, a realidade de suas condições financeiras, principalmente dos africanos, evidencia que na maioria dos casos isso não vem ocorrendo, muito menos em relação à exigência de \$ 400 da inscrição, e por isso a condição de subsistência deles é bastante delicada. Em relatos, os estudantes apontaram diversos motivos para o responsável financeiro parar de mandar o recurso, como exemplo, citaram: Teve seu negócio com problema / Comecei a receber benefícios no Brasil e pedi para pararem de mandar / Recebia bolsa da Cidade, mas parou de mandar pela troca de governo / Perdeu o emprego e teve dois filhos / Mandou só 4 meses sem explicar o motivo / País em crise / Falecimento. Essa situação gera uma instabilidade que muitas vezes acaba impactando na saúde mental e conseqüentemente no desempenho acadêmico destes estudantes, como foi observado no gráfico 14 em que 47% informaram que a dificuldade financeira interferiu no seu desempenho acadêmico, o que compromete o objetivo do Programa e gera situações críticas de vulnerabilidade em alguns casos.

Gráfico 15 - Valores recebidos para manutenção do estudante



Fonte: Questionário aplicado aos estudantes PEC-G da UnB, 2018.

Para dimensionar a situação, foi perguntado aos estudantes qual o valor médio mensal recebido do responsável financeiro no último ano em que esteve matriculado, e 40% responderam não ter recebido nenhum valor, 8% até R\$ 350,00, 30% receberam entre R\$ 351,00 e R\$ 700,00, 9% entre R\$ 701,00 e R\$ 1.199,00 e apenas 13% informaram ter recebido R\$ 1.220,00 ou mais. Os dados apresentados confirmam as situações relatadas pelos estudantes, e revela que o papel dos responsáveis financeiros não está sendo cumprido como deveria, pois se considerarmos que R\$ 700 não é suficiente para se manter em Brasília, 78% destes estudantes estão desamparados por seus responsáveis financeiros. A pesquisa também identificou alguns perfis relacionados à renda recebida, por exemplo, entre os estudantes que não receberam nenhum valor no período, não houve nenhum latino-americano, por outro lado 49% dos africanos disseram não ter recebido nenhum valor, já entre os estudantes que receberam R\$ 1.220,00 ou mais, 44% dos latino-americanos, apenas 3% dos africanos.

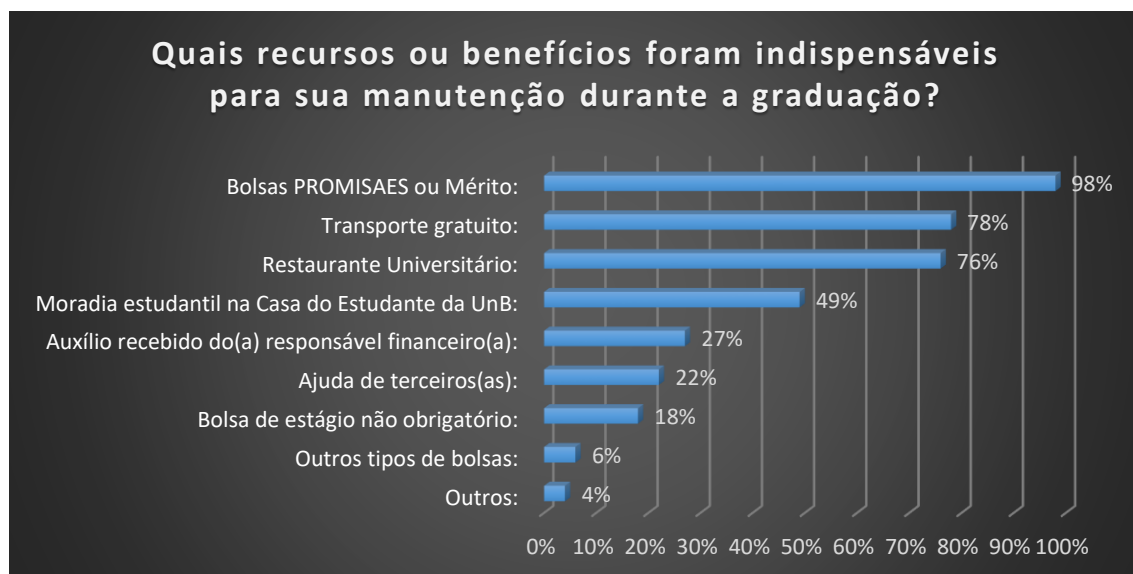
Consciente desta condição vivida pelos estudantes PEC-G e para reduzir o impacto desta situação financeira, que atinge principalmente os africanos, o MEC oferece a bolsa PROMISAES, que faz parte do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), e o MRE oferece as bolsas Mérito, MRE e emergencial. Muitas universidades também oferecem algum tipo de assistência aos estudantes PEC-G, como exemplo, a UnB atualmente oferece 5% das

vagas na Casa do Estudante Universitário – CEU, e até julho de 2018 pagavam um valor reduzido no Restaurante Universitário, o que correspondia nesse período à R\$ 1,00 por refeição, com café da manhã, almoço e janta todos os dias da semana, mas uma resolução do conselho administrativo retirou esse benefício, e agora os estudantes PEC-G pagam o mesmo valor dos estudantes regulares, que subiu de R\$ 2,50 para R\$ 5,20. Com o corte deste benefício, a administração da UnB permitiu que esses estudantes participassem do edital da assistência estudantil para conseguir gratuidade no RU, mas a dificuldade com a documentação e interpretação do edital impediu alguns estudantes de serem beneficiados. Além desses benefícios os estudantes também tem acesso ao passe livre estudantil do Governo do Distrito Federal, que permite a todos os estudantes utilizarem os ônibus e metrô públicos gratuitamente.

4.4.3. Recursos indispensáveis para manutenção

Para entender melhor a importância destes benefícios oferecidos aos estudantes PEC-G, foi perguntado quais recursos ou benefícios recebidos foram indispensáveis para a manutenção durante a graduação. Segundo os resultados, os benefícios oferecidos pelo governo brasileiro foram mais importantes para a manutenção dos estudantes, já o auxílio recebido do responsável financeiro foi indispensável para apenas 27% dos estudantes, porcentagem condizente com os valores recebidos apresentados no gráfico anterior.

Gráfico 16 - Benefícios recebidos que foram indispensáveis para manutenção do estudante



Fonte: Questionário aplicado aos estudantes PEC-G da UnB, 2018

As bolsas PROMISAES ou Mérito se destacaram sendo indispensáveis para 98% dos estudantes, essa generalidade pode ser explicada pela quantidade de bolsas PROMISAES que foram ofertadas em 2016 e 2017, atendendo a quase todos os inscritos na seleção, o que mudou em 2018 com a redução de 36 para 28 bolsas concomitante com o aumento de 45 para 61 estudantes, e a bolsa Mérito que geralmente atendia 1 ou 2 estudantes da UnB, com a melhora do desempenho dos estudantes a seleção para o 2º semestre de 2017 selecionou 6 estudantes da UnB. Outro aspecto que deve ser considerado é que o valor é pago diretamente na conta do beneficiário sem prestação de contas, o que permite que seja utilizado livremente, atendendo a necessidade vivida pelo estudante, seja aluguel, alimentação, transporte, mobília, vestuário, contas gerais, material acadêmico, etc.

O transporte gratuito ficou em segundo lugar, sendo indispensável para 78% dos estudantes, principalmente os que residem ou residiram em locais mais distantes, pois em muitos casos são necessários 2 ônibus para chegar à UnB, e o valor do transporte público no Distrito Federal é alto em comparação a outras cidades, atualmente variando entre R\$ 3,50 e R\$ 5,00. O alto valor do aluguel no Plano Piloto faz com que muitos estudantes procurem cidades como Candangolândia e Riacho Fundo I para morar.

O benefício oferecido pela UnB com maior porcentagem foi o acesso ao Restaurante Universitário com 76%, esse resultado representa, além de outras coisas, a importância da alimentação na vida dos estudantes, pois mesmo com às várias dificuldades que podem ser

vividas a alimentação, de certa forma, representa a sobrevivência, a fonte de energia para o aluno poder seguir com os desafios enfrentados durante o PEC-G, podendo ficar sem dinheiro, sofrer com a língua, com as disciplinas, com o racismo ou segurança, tudo isso pode ser passageiro e pode ser enfrentado se a pessoa estiver alimentada, mas se o alimento não está diariamente na mesa, não existe força para combater todos esses desafios, não existe vida. Um bom exemplo, é o estudante que morou na rua durante nove meses por não ter condições de pagar o aluguel de um imóvel, mas o benefício de pagar apenas R\$ 1,00 no por refeição, permitiu que seguisse no curso até ser beneficiado pela moradia na Casa do Estudante.

Entre todos os estudantes que responderam ao questionário, a Casa do Estudante foi indispensável para a manutenção de 49%, mas entre os estudantes que foram beneficiados, 89% disseram que foi indispensável. Considerando o alto valor do aluguel em Brasília e a dificuldade imposta pelas exigências como fiador e caução, esse benefício se torna mais importante, mas atualmente atende a apenas 30% dos estudantes PEC-G.

A bolsa de estágio não obrigatório foi considerada indispensável para manutenção de apenas 18% dos estudantes questionados e entre os estudantes que realizaram esse tipo de atividade a porcentagem foi de 56%, ou seja, o interesse nesses estágios em alguns casos é para ter uma renda extra, em outros não, pode ser pela experiência profissional.

. Esse item merece destaque, pois os estudantes PEC-G são proibidos de trabalhar, é essa é uma forma de “driblar” essa restrição e obter renda com esse tipo de atividade. Em muitos casos existe uma resistência dos professores, pois essa ocupação pode interferir no desempenho acadêmico do estudante, mas a pesquisa mostrou que 78% dos estudantes que disseram que o estágio não obrigatório foi fundamental para sua manutenção na graduação estão com IRA acima da média dos estudantes do seu curso. Como exemplo:

Sempre procurei desenvolver atividades que me dessem algum suporte nesta questão financeira. (Comentário de estudante)

Auxílios recebidos de terceiros foram indispensáveis para a manutenção de 22% dos estudantes, uma porcentagem significativa e que não tem origem institucional, podendo estar diretamente ligada ao acolhimento recebido pelos estudantes. Outros benefícios citados pelos estudantes foram: SUS e remédios gratuitos, auxílio de igrejas, Programa de Educação Tutorial - PET, Programa de Iniciação Científica – PIBIC e Restaurante comunitário. Uma

dificuldade também relatada por vários estudantes é o peso da moeda de seus países no Brasil, a diferença do custo de vida, com isso os valores enviados para a manutenção no Brasil pode representar verdadeiras fortunas para suas famílias, isso faz com que muitos peçam aos responsáveis financeiros para pararem de mandar dinheiro quando tem alguma estabilidade, o que os motiva a procurar outras fontes de renda.

O acolhimento nesse quesito pode auxiliar com orientações em relação aos gastos que os estudantes possam ter durante a graduação, como no caso do aluguel de imóveis ou compras diversas, além de buscas por estágios e outras fontes de renda permitidas para os estudantes PEC-G.

As informações demonstram como os auxílios do governo e da universidade são importantes, visto que a grande maioria dos estudantes não recebe os recursos dos responsáveis financeiros e eles dificilmente desistem por isso.

Uma das críticas mais relatadas pelos estudantes em relação à dificuldade financeira, é a falta de apoio de seus países, como visto acima, quase todo o apoio oferecido aos estudantes que não recebem o auxílio financeira de seus responsáveis, vem do Brasil. Existem casos como Cabo-Verde e Timor-Leste que oferecem bolsas para alguns estudantes, mas em geral o chamado “acordo bilateral”, não tem essa função no aspecto financeiro de apoio aos estudantes. Para entendermos de quais valores esse apoio se refere, consideramos o valor mensal exigido na inscrição para envio pelo responsável financeiro de \$ 400,00, que na cotação do dólar de 31/12/2017 foi de R\$ 3,32, o que representa R\$ 1.328,00 mensais e considerando um estudante que cursou a graduação em 5 anos, o gasto para manutenção no Brasil durante todo o curso seria pouco abaixo de R\$ 80.000,00. Com esse valor os países poderiam dar o suporte financeiro exigido na inscrição do programa. Por exemplo:

Seria muito melhor se os governos de nossos países também ajudassem para nossa manutenção no Brasil porque tenho impressão que o Brasil que faz tudo para nós.
(Comentário de estudante)

Para entendermos melhor a situação veremos os valores gastos pelo governo brasileiro com os estudantes PEC-G com valores baseados nos anos de 2016 e 2017 na UnB considerando um estudante que integraliza o curso em 5 anos, considerando que a maioria dos cursos são de 4 anos e que os estudantes ultrapassam por volta de 25% do período de integralização para se formar. De acordo com a administração do Restaurante Universitário da UnB, os valores unitários das refeições neste período foram, Café da manhã, R\$ 6,99; almoço

e janta R\$ 12,98 cada, e retirando o valor pago pelo estudante PEC-G de R\$ 1,00 por refeição o total diário é de R\$ 29,95, que em 5 anos representa R\$ 65.590,50. Já no benefício da Moradia estudantil também oferecido pela UnB, como informado pela DDS, os estudantes moram em apartamentos da UnB, mas em casos em que não é possível a residência do estudante nesses apartamentos, o valor mensal pago em pecúnia para suprir esse gasto é de R\$ 530,00, e como o benefício só pode ser pago após o fim do primeiro semestre cursado, em 4 anos e meio somaria R\$ 28.620,00. Já o passe livre estudantil para os ônibus oferecido pelo governo do Distrito Federal, no caso de um estudante que mora em Taguatinga e estuda na Asa norte, que pagaria R\$ 5,00 por passagem, ou seja, R\$ 10,00 por dia, e tirando como base os 173 dias úteis no período de aulas de 2017 o total em 5 anos seria de R\$ 8.650,00. Já a bolsa PROMISAES no valor mensal de R\$ 622,00 que também não é paga no primeiro semestre, poderia ser recebida por um estudante PEC-G em 4 anos e meio R\$ 33.588,00. Considerando a soma desses valores, excluindo o transporte público, pois em geral os estudantes que vivem na moradia estudantil não utilizam o transporte público para chegar à universidade, o estudante PEC-G pode gerar uma despesa de R\$ 127.798,50 durante 5 anos de curso, sem contar com os gastos rotineiros da universidade e demais órgãos do governo. É importante considerar que a bolsa Mérito também é recebida por alguns estudantes, mas não pode ser recebida concomitante à PROMISAES, por isso não foi incluída, além da passagem de volta ao país de origem que pode ser paga aos beneficiados pela bolsa Mérito.

Esses dados demonstram o empenho do governo brasileiro, seja pelo MEC, MRE ou IES na assistência aos estudantes PEC-G e a falta do apoio dos países dos estudantes. Esses dados vistos acima também colocam em questão a condição de assistencialista do programa PEC-G, pois evidencia que os auxílios oferecidos, em muitos casos, são fundamentais para a permanência e conseqüentemente conclusão do curso, por esses estudantes.

As dificuldades vividas por muitos estudantes PEC-G na UnB em decorrência da falta do recurso enviado pelo responsável financeiro, é amenizada ou suprida pelas assistências oferecidas pelo MEC, MRE, UnB, GDF e em alguns casos por terceiros, questionando a participação dos países participantes neste acordo “bilateral”.

4.4.4. Dificuldade no aprendizado

A dificuldade com ao aprendizado afetou o desempenho acadêmico de 20% dos estudantes, os motivos foram variados, como dificuldade com a língua, falta de pré-requisitos para as disciplinas e questões relacionadas a diferença de metodologia de ensino do Brasil com seus países e até a diferença da relação aluno-professores. Em relação a origem dos estudantes, 44% dos latino-americanos responderam que a dificuldade de aprendizagem interferiu no desempenho acadêmico, enquanto entre os africanos a taxa foi de apenas 15%. Observemos o seguinte comentário:

Os angolanos quando chegam no Brasil encontram muitas dificuldades para se adaptar com ensino e as metodologias pedagógicas justamente...A primeira dificuldade que encontram é com a Língua Portuguesa, outra é com o problema de adaptação ou o ritmo de ensino na universidade, geralmente em Angola os estudantes só estudam quando tem prova, e quando chegam no Brasil e com o ritmo do curso e da universidade encontram muitas dificuldades... dá a sensação como se eu não estudei nada em Angola ou precisando repetir de novo um outro ensino médio no Brasil.....No Brasil os estudantes são obrigados a ser autodidatas diferente do ensino de Angola que os professores fazem tudo para o aluno e deixam o aluno muito confortável, e quando chegam no Brasil encontram muitas dificuldades e não conseguimos o ritmo dos cursos ou de cada matéria, daí é preciso perder muitas noites de estudo para entrar no ritmo do curso, o ensino superior do Brasil nas universidades Públicas (Estudante Angolano).

O comentário do estudante angolano representa a opinião de vários outros estudantes africanos do Programa PEC-G, com algumas exceções. Observe-se que a diferença da metodologia de ensino é um aspecto de grande impacto no desempenho dos estudantes, principalmente em um período inicial de adaptação, e essa dificuldade com a metodologia se confunde e se mistura com a diferença do nível de ensino, que faz com que esses estudantes cheguem muitas vezes sem os pré-requisitos necessários para cursar algumas disciplinas, o que ocorre com mais frequência nas disciplinas de ciências exatas. Essa falta de preparação para as disciplinas também se justifica pela diferença do processo seletivo que são submetidos os estudantes PEC-G em relação aos estudantes ingressantes na universidade pelo vestibular por exemplo, enquanto os candidatos ao PEC-G precisam apenas ter média global do ensino médio e da disciplina da língua oficial do país de 60%, os estudantes ingressantes pelo vestibular fazem uma prova com todo o conteúdo do ensino médio e ao mesmo tempo com uma grande concorrência, o que eleva o nível de conhecimento dos candidatos aprovados.

Para auxiliar os estudantes com dificuldade de aprendizagem, a UnB oferece apoio acadêmico e orientação psicoeducacional através do Serviço de Orientação Acadêmica – SOU, que tem por objetivo contribuir para a construção coletiva do desenvolvimento acadêmico integral do estudante a partir da análise e orientação dos processos e relações

educacionais da instituição e do desenvolvimento dos membros da comunidade universitária em seus papéis de educadores³⁶.

Focalizando-se as áreas específicas de atuação, a Psicologia Escolar está a serviço de todos os que são educados ou influenciam o processo de desenvolvimento do educando sob todos os aspectos, considerando-se, de modo geral, o processo ensino-aprendizagem baseado no desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social, a estrutura curricular, a orientação e formação continuada de professores e o estabelecimento de parcerias com as famílias desde a Educação Infantil ao Ensino Universitário. (JOLY, 2000, p. 52).

Deste modo, observa-se que o psicólogo escolar no ambiente acadêmico, assim como, no ensino básico, vai além do processo de ensino-aprendizagem trabalhando com o todo da instituição, ou seja, “o trabalho realizado pelos psicólogos está voltado para toda a comunidade acadêmica, e não somente para os alunos, e tem se apoiado tanto em atividades individuais quanto coletivas” (BISINOTO; MARINHO; ALMEIDA, 2011, p. 48).

Observasse que a Psicologia Escolar tem um papel muito importante e abrangente na universidade, mas para atender todos esses objetivos, precisa de estrutura, pessoal e políticas institucionais que possam atender a essas demandas. Esse atendimento pode interferir efetivamente no desempenho acadêmico do estudante, não apenas na orientação ao ensino-aprendizagem, mas em vários outros aspectos da vida acadêmica e em outras dificuldades citadas neste capítulo, de forma corretiva ou preventiva, com participação de toda comunidade acadêmica.

Outro auxílio oferecido pela UnB é a monitoria, regida pela resolução CEPE 008/1990, que consiste no apoio acadêmico oferecido de um estudante aprovado em determinada disciplina com domínio da mesma, para com outros estudantes que estão cursando a mesma disciplina, sob orientação de um professor. Entre os objetivos da monitoria estão: a) Favorecer a oferta de atividades de reforço escolar ao aluno com a finalidade de superar problemas de repetência escolar, evasão e falta de motivação; e propor formas de acompanhamento de alunos em suas dificuldades de aprendizagem³⁷. Como exemplo:

Uma coisa que é muito encarada no Brasil é o sistema de monitoria nas universidades que veem contribuir muito para que o índice de rendimento acadêmico do aluno melhore, ou seja, é um reforço que contribui muito para o desempenho do aluno (Comentário estudante).

³⁶ <http://www.deg.unb.br/sou>

³⁷ <http://www.deg.unb.br/monitoria>

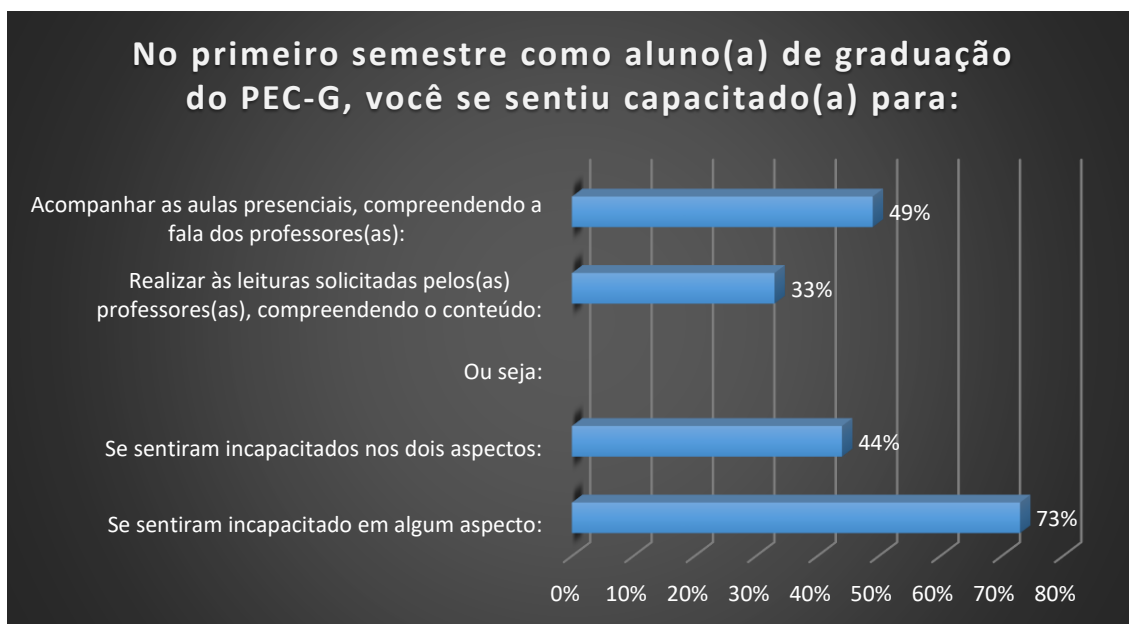
O papel do professor é fundamental para resolver essa questão, pois ele tem uma perspectiva que permite identificar o estudante com esse tipo de dificuldade e assim poder orientar para algum tipo de apoio.

Observasse que a diferença cultural das práticas educativas gera uma dificuldade pouco observada, mas muito presente entre os estudantes, principalmente de origem africana. A relação com o professor, participação nas aulas e métodos de aprendizagem, estão entre as diferenças citadas pelos estudantes.

4.4.5. Compreensão da língua portuguesa

Mais que o conhecimento suficiente para a aprovação no Celpe-Bras, que é exigido para ingressar no Programa PEC-G, os estudantes precisam de habilidades com a língua que permitam acompanhar as disciplinas, seja para compreender a fala dos professores ou para realizar as leituras solicitadas. Como visto no gráfico 14, 31% dos estudantes informaram que a dificuldade com a língua interferiu no desempenho acadêmico, essa dificuldade ocorre principalmente no primeiro semestre, na fase de adaptação em que os estudantes passam por situações que exigem um nível de conhecimento e domínio da língua que muitas vezes não estão preparados, o que leva ao baixo desempenho nas disciplinas, mas também serve como aprendizado. Para tentar entender melhor essa dificuldade vivida pelos estudantes, foi perguntado se no primeiro semestre na graduação os estudantes se sentiram capacitados para acompanhar as aulas presenciais, compreendendo a fala dos professores nas aulas presenciais e para realizar as leituras solicitadas pelos professores, compreendendo o conteúdo, assim como mostra o gráfico 17:

Gráfico 17 - Dificuldades com a língua portuguesa



Fonte: Questionário aplicado aos estudantes PEC-G da UnB, 2018

O resultado do questionário apresenta uma grande dificuldade dos estudantes no primeiro semestre na graduação em relação a língua, 73% informaram não terem se sentido capacitados em algum dos dois aspectos apresentados neste período, e 44% não se sentiram capacitados nos dois aspectos. Muitas variáveis podem interferir nessas dificuldades, como a forma de o curso ou seus professores acolherem esses estudantes, o conteúdo da disciplina (se exige mais domínio do português), a língua de origem, qualidade e aproveitamento do estudante no curso preparatório para o Celpe-Bras e até o gênero do estudante.

As dificuldades foram divididas em dois aspectos, a compreensão da fala do professor, em que 51% informou que não se sentiu capacitado no primeiro semestre da graduação, e a capacidade de realizar as leituras solicitadas pelos professores compreendendo o conteúdo, em que 67% informaram não ter se sentido capacitado para realizar nesse período. Para entender melhor essa questão veremos algumas características dos estudantes.

Um aspecto a ser considerado é a língua oficial do país de origem do estudante, foi observado que em média dos dois itens da questão, entre os Hispano-falantes apenas 14% não se sentiram capacitados, já entre os estudantes de língua oficial inglesa e francesa juntos foram 67%, com maior dificuldade na leitura, 78%, já os de língua portuguesa 62% na média dos dois itens, destes, 67% não se sentiram capacitados para compreender a fala dos professores e acompanhar as aulas no primeiro semestre da graduação, contra 56% dos

anglófonos e francófonos juntos. Imagina-se uma menor dificuldade dos estudantes de países de língua oficial português, mas esses estudantes apresentaram dificuldades aproximadas aos de estudantes de países anglófonos e francófonos, pois apesar de terem a mesma língua oficial, a diferença na pronúncia dificulta a compreensão da língua, e além desse fator, muitos estudantes de países de língua oficial portuguesa informaram que tem outra primeira língua em seus países, como é o caso dos cabo-verdianos que se comunicam em “criolo”, e não na língua imposta pelos colonizadores, o português. Isso justifica a exigência do Celpe-Bras para estudantes de países de língua oficial portuguesa. Como exemplo:

No primeiro semestre não entendia o que professor ensinava em algumas matérias. Creio que pelo fato de o português brasileiro ter um sotaque diferente e os professores falavam rápido tive um pouco de dificuldades pra me acostumar, mas nada que me prejudicasse nesse semestre (Comentário estudante lusófono).

Alguns países aplicam a prova do Celpe-Bras, que é uma exigência para o candidato ingressar no programa, e nesses casos o candidato tem a vantagem de não precisar realizar o curso de português preparatório no Brasil no ano anterior, por outro lado, os estudantes de países que não aplicam o Celpe-Bras e que realizam o curso preparatório no Brasil, aprendem a língua em contato com a cultura brasileira, o que facilita a imersão na língua portuguesa através da prática da conversação na rotina do dia a dia. No questionário aplicado, entre os estudantes que realizaram o curso preparatório no Brasil 52% se sentiram capacitados para acompanhar as aulas e compreender o professor no primeiro semestre de aulas e 31% disseram se sentirem capazes de acompanhar a leitura solicitada pelos professores no mesmo período, já entre os estudantes que realizaram a prova em seus países de origem, as porcentagens foram de 40% e 35% respectivamente. Baseado nesses dados, entendemos que a realização do curso preparatório no Brasil, interfere positivamente na capacidade de entendimento da língua falada decorrente da prática vivenciada durante o curso no Brasil, já na capacidade acompanhar a leitura, não houve diferenciação, pois a porcentagem foi aproximada com leve vantagem para os estudantes que aplicaram o Celpe-Bras no seu país de origem. Exemplo:

Nos primeiros dias não entendia nada das minhas aulas sinceramente, e isso pode ser por realizar as aulas de português e CELPE BRAS fora do Brasil onde somente se fala português na sala de aula. Isso colocou agente numa situação de estudar com apoio de *google Translate* e com apoio dos amigos (comentário estudante).

Como visto no capítulo 2, o curso de português preparatório para o Celpe-Bras direcionado aos candidatos pré-selecionados no PEC-G, pré-PEC, é oferecido por algumas IFES, dentre elas à UnB. A metodologia e carga-horária das aulas são definidas pelas universidades, sem uma padronização do ensino, e por isso existe uma grande variedade na forma e qualidade de ensino destes cursos. O principal objetivo do curso é a aprovação na prova Celpe-bras, que leva em consideração não apenas aspectos textuais, mas, principalmente, aspectos discursivos: contexto, propósito e interlocutores envolvidos na interação, além de contar com avaliações integradas que envolvem compreensão e produção oral e escrita³⁸, mas apesar dessa concepção, como visto acima, os estudantes apresentaram muita dificuldade com a leitura, 69%, e no entendimento da fala dos professores, 48%, no primeiro semestre de aula. Exemplo:

O que é ensinado nas aulas de português na minha opinião não foi suficiente para eu acompanhar os professores e as leituras (comentário estudante)

Nas respostas do questionário, foram identificadas diferenças significativas entre as dificuldades apresentadas pelos gêneros, visto que as mulheres apresentaram menor dificuldade com a língua. Sendo que entre os homens 84% apresentaram algum tipo de dificuldade e entre as mulheres foram apenas 54%. Entre os estudantes que apresentaram dificuldade nos dois aspectos apresentados, foram 51% dos homens e 31% das mulheres. Já nas dificuldades específicas nas leituras e no acompanhamento das aulas, a porcentagem foi de 71% e 52% dos homens e 46% e 39% das mulheres, respectivamente.

Além das dificuldades apresentadas no questionário, houve relatos de dificuldades com as diferenças entre os sotaques de alguns professores, em outro caso o estudante disse que não entendia as piadas contadas em sala de aula, outros que precisaram buscar livros e vídeo aulas em sua língua natal para poder acompanhar às aulas. Um estudante comentou que a dificuldade maior era nos seis primeiros meses, e que caso “sobrevivessem” a esse primeiro momento seguiriam o curso tranquilo. Outro que a adaptação vinha com o tempo, e que precisariam que professores considerassem as dificuldades dos estrangeiros.

Entre as consequências das dificuldades vividas pelos estudantes em decorrência da língua, o desempenho acadêmico é afetado diretamente, principalmente nesse período inicial do curso. A dificuldade com a língua e/ou a consequente redução do desempenho acadêmico

³⁸ <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>

também podem gerar outros problemas como doenças mentais ou sociais e também motivar a desistência desses estudantes. Os professores da graduação têm um papel muito importante em relação a dificuldade dos estrangeiros com a língua, pois pode considerar esse processo de aprendizado da língua nas avaliações ou indicar apoio ao estudante. Diante dos dados, observamos a importância do acolhimento em relação às dificuldades com a língua, tanto período do curso de português, quanto durante a graduação. Como observado, a complexidade do colhimento envolve aspectos de diferentes naturezas e atuações.

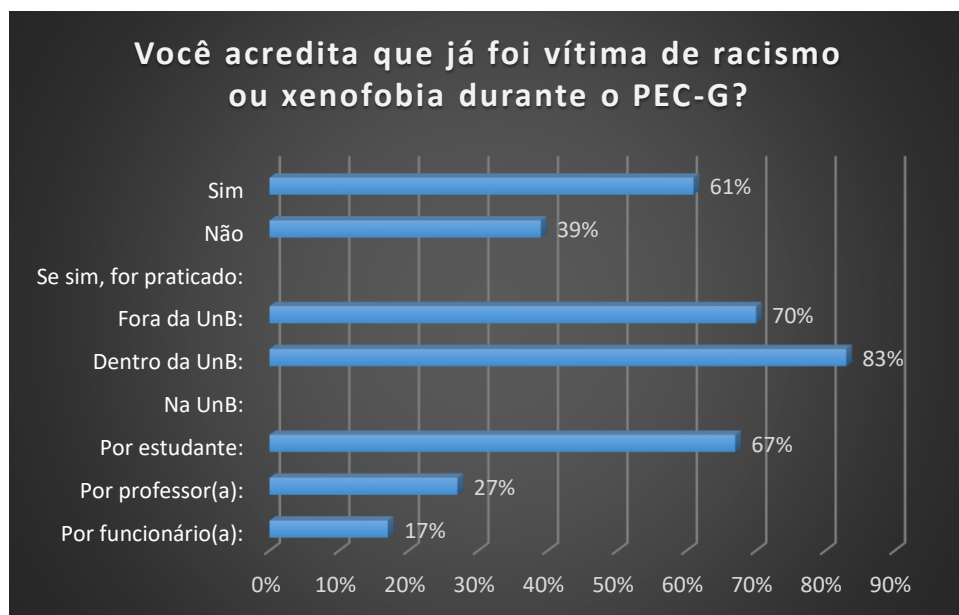
4.4.6. Preconceitos

Quando falamos das dificuldades de estudantes estrangeiros, principalmente de países pobres e mais ainda africanos, o preconceito é um dos primeiros temas a ser comentado. E entre os estudantes que participaram da pesquisa, 80% são africanos, 18% latino-americanos ou caribenhos e 2% asiático. Diante da grande quantidade de africanos, podemos pressupor que o racismo é uma constante na rotina destes estudantes, pois o racismo está presente não somente na UnB, mas em várias partes da sociedade brasileira. O questionário aplicado, traz na pergunta sobre preconceito, não somente o racismo, mas também a xenofobia, que pode atingir não somente estudantes negros, mas todos os estrangeiros, principalmente de países pobres e muitas vezes acompanha o racismo. Como exemplo;

Comentários xenófobos sem maldade necessariamente envolvida, mas por ignorância mesmo (Comentário estudante mulher latino-americana)

Quando me dizem índio (...) (Comentário estudante homem latino-americano).

Gráfico 18 - Preconceito durante o PEC-G



Fonte: Questionário aplicado aos estudantes PEC-G da UnB, 2018

Na experiência de pesquisa, nas entrevistas e sobretudo nas conversas informais, percebe-se que muitos dos estudantes contavam histórias em que sofreram racismo, entretanto no questionário disseram não terem sofrido. De maneira geral, eram parcimoniosos em relação às informações relativas aos momentos relativos a esses atos racistas. Segundo Jean Langdon (1993) não somente as narrativas contadas nos dizem sobre os sujeitos, mas, “frequentemente a narrativa que não pode ser contada carrega peso igual ou maior que aquela contada” (LANGDON, 1993, p.155). Contudo, a forma de acesso ao não-dito apresenta maior complexidade, na medida em que expõem traumas e feridas que afetam toda a identidade e humanidade das pessoas.

Ou seja, o racismo pode envergonhar as pessoas, traumatizar, daí a evitação, muitas das vezes, em falar sobre a questão, por isso muitos não dizem que sofrem, ou evitam falar sobre o tema, outros estão tão habituados com certas atitudes que não entendem que certas ações são preconceituosas, pois a maioria dos estudantes relatam que nunca sofreram racismo em seus países, ao contrário dos negros brasileiros que grande parte convive com o racismo desde criança, para os africanos de países em que todos tem a mesma cor de pele, é uma situação nova e que leva a sentimentos ruins variados, inclusive, como relatado por alguns estudantes, chegando a causar doenças mentais como depressão.

Quando perguntados se já foram vítimas de racismo ou xenofobia durante o PEC-G, 61% dos estudantes responderam que sim e 39% que não, e mesmo sem considerar os estudantes que negaram o racismo sofrido, essa taxa é muito alta, evidenciando que essa é uma realidade vivida pelos estudantes PEC-G na UnB e como visto em outros trabalhos sobre o tema, também é vivida em outras universidades. Nas respostas da pergunta também foram identificadas características dos estudantes se disseram ter sofrido preconceito, como no caso da diferença dos gêneros, em que 72% dos homens informaram ter sofrido preconceito, enquanto a taxa entre as mulheres foi de apenas 31%. Em relação a origem dos estudantes, foram 64% dos africanos e 56% do latino-americanos e caribenhos. Também houve diferença em relação ao curso dos estudantes, por exemplo, Ciências Econômicas 80%, Relações Internacionais 77%, enquanto apenas 36% dos estudantes dos cursos de engenharia responderam sim.

Mesmo considerando que outros aspectos podem interferir nas respostas, os dados apresentados podem contribuir para identificar onde ocorrem os atos preconceituosos. Em geral esses estudantes passam grande parte do tempo dentro da universidade, onde existe uma tendência em acreditar que o preconceito é menor que em outros espaços da sociedade, mas no questionário 83% dos estudantes que disseram ter sofrido preconceito, informaram ter ocorrido dentro da UnB, percentual maior que o preconceito sofrido fora da UnB, que foi de 70%. E o questionário perguntou por quem foi praticado o ato de preconceito dentro da UnB, apresentando as opções: Professores (27%), estudantes (67%) ou funcionários (17%).

Entre os estudantes PEC-G que disseram ter sofrido preconceito, a maior taxa entre as opções apresentadas foi a praticada por estudantes da UnB, com 67%. Esse dado se torna mais preocupante quando consideramos que são os outros estudantes da universidade que tem melhor condição de interferir na sensação de acolhimento dos estudantes, pois geralmente durante a graduação as amizades são feitas com outros colegas de turma, mas quando o preconceito vem deste grupo a sensação de acolhimento pode ser afetada. Também observamos diferenças entre os perfis dos estudantes, como é o caso dos homens, que 50% relataram ter sofrido preconceito dos estudantes da UnB, enquanto apenas 15% ter sofrido preconceito. Como pode ser observado:

Outra dificuldade foi de ter que ver muitos alunos brasileiros da turma, me subestimando por ter vindo da África, mas isso passou rápido pois após as primeiras provas consegui ganhar respeito devido ao meu bom desempenho (Comentário estudante).

A taxa de respostas positivas ao preconceito praticados por professores foi consideravelmente menor que a comparação com o preconceito praticado pelos estudantes, com 27% de respostas positivas. E em relação ao perfil dos estudantes que responderam sim, diferente do caso do preconceito praticado pelos outros estudantes da UnB, a taxa de respostas foi equilibrada entre os gêneros, sem ocorrências com latinos e maior com estudantes que apresentaram IRA menor que a média do curso, 19%, do que com os apresentaram IRA maior que média do curso, 13%. Devido ao contato frequente com esses estudantes e a relação de poder que pode ser exercida pelo professor em sala de aula, seu papel pode ser de salvador ou intensificador do preconceito que pode ocorrer em sala de aula. As atitudes destes personagens em sala de aula podem manter a sensação de preconceito nulo. Nos casos de ocorrência de preconceito, as atitudes dos outros estudantes e do professor podem neutralizar e combater o preconceito. Nos casos de preconceito por parte de outros estudantes, o professor tem um papel fundamental para interferir ou até punir o ato. Mas quando o preconceito é causado pelo professor, a relação de poder entre as partes pode gerar medo nos estudantes em repreender o professor em alguns casos.

O Quadro 2 apresenta relatos suspeitos de serem atos preconceituosos, e essa relação de poder pode ser observada:

Quadro 2 - Relatos de estudantes homens africanos

Relatos de estudantes homens africanos

a) Fiz a disciplina a primeira vez, fiz um seminário e uma prova, achei minha avaliação mais baixa que as dos outros alunos, e no trabalho final fiz tudo sozinho e o professor viu isso, mas no fim deu nota maior para os outros colegas, não entendi e questionei, mas ele manteve a nota e fiquei reprovado com 4,5. No semestre seguinte, por ter questionado, ele me marcou, no primeiro seminário apesar de eu ter lido todo o texto ele me deu uma nota muito baixa, enquanto estudantes que não leram nada receberam boas notas, o mesmo do semestre anterior, fui questionar, mas ele não relevou, na prova ele cortou minhas notas, eu comparei com as provas dos colegas e verifiquei que poderia ter nota para passar, pedi revisão de menção, já que faltava apenas 0,1, mas ele negou. Apresentei o caso para o colegiado, e nesse processo descobri que ele tinha sido expulso da pós-graduação do curso por ter tido o mesmo problema com uma menina negra. Por isso ele foi obrigado pelo colegiado a rever minha nota e no fim me aprovou, mas colocou dificuldade para fazer isso, que poderia ter me prejudicado. Ele ficou com raiva de mim, não fala mais comigo, não cumprimenta.

b) Durante uma apresentação, a professora me pediu falar em inglês, pois estava fazendo alguns erros em português e tal. Isso para mim não foi a melhor coisa para ela fazer. Podia ter me encorajada como as minhas colegas. E essa mesma professora já teve processos de racismo contra ela. Um dia uma mulher na mesma calçada vindo na minha direção, ao me ver, ela mudou para a outra calçada e depois de eu ter passado mudou-se novamente para a mesma. Isso marcou tanto a minha estadia aqui no Brasil que está sendo difícil se esquecer disso.

c) Reprovi pela primeira vez nessa disciplina com nota 4,6, então no meu último semestre de aulas fiz novamente com o mesmo professor com nota 4,8, fui pedir para o professor reavaliar a nota ou me passar outro trabalho, já que era a única disciplina que faltava para minha formatura, e expliquei que estava com filho recém-nascido e precisava muito me formar para trabalhar e poder sustentar meu filho, mas ele não aceitou, foi muito triste ver todos colegas na colação e eu de fora por uma única matéria. Falei com a coordenadora que queria entrar com recurso, ela foi conversar com o professor e ele disse que se alguém alterasse minha nota ele iria processar, então desisti de entrar com o recurso. É triste porque o professor era bonzinho com todos, dava boa noite pra todo mundo, mas pra mim ele virava a cara, não sei porque ele fazia isso, mas me prejudiquei muito.

Fonte: Entrevistas com estudantes PEC-G, 2018

Os relatos acima mostram apenas uma versão da história, mas em dois casos pude acompanhar o desespero dos estudantes, que estavam diariamente na biblioteca se preparando para as provas citadas e sempre demonstrando grande preocupação em reprovar novamente na matéria e medo dos professores das referidas disciplinas e de serem perseguidos por seus colegas de curso. O intuito de apresentar esses relatos não é para generalizar a atitude dos professores, mas sim de mostrar que isso ocorre e que é importante que a gestão universitária tome providências, pois o impacto pode interferir em muitos aspectos, não apenas na vida do estudante que já é um dano gravíssimo, mas na convivência universitária, na imagem da

universidade e até do Brasil, além de outros aspectos que interferem em objetivos positivos do programa PEC-G.

No questionário aplicado, 17% dos estudantes que disseram ter sofrido preconceito informaram que foi praticado por funcionários da UnB, e geralmente o contato mais próximo e frequente que os estudantes PEC-G tem com funcionários da UnB (com exceção dos professores) é na coordenação do PEC-G na INT, com as secretarias dos cursos ou Laboratórios, e geralmente existe apenas um servidor que vira referência para o atendimento dos estudantes nesses setores, seja pelo cargo ocupado ou pela empatia deste servidor para com o estudante. Por exemplo, existem relatos de estudantes que preferem ser atendidos por determinados funcionários por já haver sentido preconceito de outro. E nos casos em que o único funcionário que pode atender o estudante, pratica atos preconceituosos, o estudante acaba ficando refém e dependente desta pessoa, criando uma relação de poder entre eles, o que inibi o estudante de prestar queixa, o mesmo tipo de relação de poder que pode ocorrer com a relação dos estudantes com os professores, nesses casos. Como exemplo:

Já vi um funcionário da Unb atos claros que eu considero sendo racista, ele até chegou a me falar que a única solução é você voltar para seu país, apesar das razões que eu lhe disse que era difícil. Mas esse funcionário que era da INT falava coisa que machucava de verdade. Ele mostrava claramente que a minha presença não era bem-vinda na UnB (Comentário estudante homem africano)

A porcentagem de estudantes que sofreram preconceito dentro da UnB (83%) foi maior que a taxa fora da universidade (70%), mas apesar disso, a maioria dos comentários apresentados pelos estudantes relatou fatos ocorridos fora da universidade, principalmente em locais como ponto de ônibus, transporte público, comércio ou simplesmente enquanto caminhavam pela cidade, essa diversidade de locais que ocorrem os atos de preconceito, demonstra o carácter estrutural do problema na sociedade. Para entender melhor essa questão a pesquisa identificou algumas características dos estudantes que sofrem esse tipo de preconceito, como é o caso dos homens, que 50% disseram ter sofrido preconceito fora da UnB, enquanto a taxa entre as mulheres foi de 23%, em relação a origem, 49% dos africanos e apenas 14% dos latino-americanos disseram ter sofrido preconceito fora da UnB, já os estudantes com IRA superior a média do curso sofreram mais preconceito fora da UnB, 52%,

em comparação aos estudantes com IRA inferior, 35%. E para exemplificar esses dados, apresentamos abaixo alguns desses tristes relatos:

Quadro 3 - Relatos de racismo em locais públicos

Relatos de racismo em locais públicos
Homem de país africano - O tempo todo a gente percebe, quando vê pessoas trocando ou acelerando passos na calçada, até no restaurante ou lojas, pelo desdém dos funcionários.
Homem de país africano - Acontecia muito dentro de ônibus, as pessoas quererem ficar de pé ao invés de sentar ao teu lado. Isso magoava um pouco.
Homem de país africano - Eu já fui vítima em muitas paradas de ônibus (eu chegava e todos pegavam o primeiro ônibus que passava como se eu fosse um assaltante). Já vi muitos olhares de ódio também.
Homem de país africano - Já fui confundido com garçom, só por ser negro. Já aconteceu de eu entrar em loja e os seguranças começarem a rodear.
Mulher de país africano - Quando entrava no ônibus as vezes tá tudo cheio e só tem uma vaga perto de você e ninguém senta do seu lado preferindo ficar em pê.
Homem de país africano – Sobretudo no início era difícil, imagina um negro na parada as 10h00 da noite a maioria dos motoristas não paravam, além disso como morávamos na asa sul onde a maioria era branca as vezes dava para perceber brasileiro(a)s brancos fugindo, teve até um caso onde uma chego a correr só para não dar de frente conosco.

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes PEC-G da UnB, 2018

Observasse nos comentários que o racismo é citado em todos os casos, na maioria por estudantes do sexo masculino e africanos. Os relatos aparentam ações que tratam os estudantes como suspeitos de serem criminosos, de serem confundidos com trabalhadores que em nossa cultura muitas vezes é associada a pessoas negras, esse racismo apresentado também fizeram com que os estudantes não recebessem serviços obrigatórios como a recusa do motorista de ônibus em parar para o estudante, além disso, podemos reconhecer sentimentos de rejeição com o convívio ou aproximação de certas pessoas com esses estudantes, além de uma nítida repulsa ao contato físico. Os estudantes relataram sentimentos de mágoa e tristeza, mas outros sentimentos podem ser identificados nas entrelinhas. Em outro relato, um estudante, negro africano, informou que o racismo estava causando tanta dor e sentimento de rejeição que começou a tomar banho e “sair arrumado” de casa, até para ir ao supermercado ou padaria, na esperança de ser tratado com igualdade.

O preconceito apresentado, principalmente o racismo, é um dos grandes inimigos do acolhimento que podemos oferecer aos estudantes PEC-G, principalmente os africanos. E as

consequências desses atos, além de reduzir a sensação de acolhimento, ou hospitalidade, acaba gerando outros problemas mais graves, por exemplo, entre os estudantes que relataram ter pensado em desistir em algum momento do curso, 76% sofreram preconceito durante a graduação, já a taxa dos estudantes que tiveram problemas mentais e sofreram preconceito foi de 83%. Esses dados demonstram as consequências graves que o preconceito pode causar na vida desses estudantes, além de prejudicar o objetivo do programa que é a formação dos estudantes e outros objetivos como o intercâmbio cultural e a relação que estes estudantes podem promover entre seus países e o Brasil após a graduação.

Os dados não assustadores, mas de certa forma, não novos. Não é desconhecido que as relações sociais são pautadas por diferenças, mas que, quando são feitas classificações para passar a utilizada as diferenças para hierarquizar indivíduos ou grupos visando o domínio, a exploração e a opressão, sobretudo quando falamos de relações indivíduos que são oriundos de países relativamente periféricos na divisão internacional do trabalho, com um passado igualmente de colonização portuguesa, como o caso de vários países africanos e do caso brasileiro, estruturalmente mestiço e negro, que pensa-se branco e europeu e assim acaba por reproduzir o que há de mais triste em sua história, o processo de tirar a dignidade humana, dentro do pressuposto da superioridade de uns e a inferioridade de outros, então acabam estabelecendo o *racismo*.

Historicamente foram as relações conflituosas, sobretudo na busca por afirmações hegemônicas entre seres humanos, ou grupos sociais, são registradas pela história. E na história do Brasil é presente. Assim, a existência de processos intensos de discriminação e racismo na realidade brasileira e a percepção e a vivência do sujeito negro e africano nesse contexto (GUSMÃO, 2004). Olhar os estudantes africanos em solo brasileiro faz supor a existência de relações supranacionais típicas de um mundo globalizado, no interior de um jogo de relações que lhe é próprio. Ou seja, a circulação internacional com finalidade de estudo faz-se no interior de um campo de poder que envolve a possibilidade da ascensão social e política para estudantes, famílias e grupos sociais. Trata-se de um processo de circulação internacional que pode ou não estar atrelado a acordos bilaterais de cooperação entre países e que, portanto, dizem respeito a processos relativos à configuração dos estados nacionais emergentes em África. (CÓ, 2011, p40).

Deste modo, a sociedade brasileira precisa mobilizar mecanismos e vontade política na adoção de procedimentos para que a presença de todos seja equânime, fazendo assim a justiça social pela qual muitos lutam. A educação como um direito de todos tem um papel importantíssimo a cumprir como um exercício da cidadania, portanto,

a promulgação da Lei 10639/2003 que obriga o ensino da História da África e da Cultura afrobrasileira aponta nessa direção. Foi uma das primeiras leis assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que significa o reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação. (CÓ, 2011, p60).

E como já vistos em dados anteriores, além da associação direta com ocupações de trabalho mais periféricas com pessoas negras, que quanto mais dificuldades financeiras maior a propensão de sofrerem atos racistas. O que nos leva a pensar na potencialização de raça e classe como um fator que dinamiza o sofrimento humano. Vale destacar ainda que se trata de estudantes comprometidas com o mais valoroso ato humano que é o da construção do conhecimento, e apesar de não estarem organicamente anexado ao grupo,

O estrangeiro participa como um membro orgânico do mesmo. Sua vivência inclui as condições comuns deste elemento, ele negocia e aceita as regras do jogo com e do grupo. Porém, não se sabe como designar a unidade peculiar de sua posição, além de dizer que se compõe de certas medidas de proximidade e distância. Assim, o estrangeiro e o autóctone vivem uma tensão recíproca (CÓ, 2011, p44).

4.4.7. Problemas de saúde

Para a Organização mundial da Saúde – OMS, saúde é o completo bem-estar físico, mental e social, e não só a ausência de doenças. E durante o PEC-G os estudantes estão passíveis de passar por problemas de saúde. Em alguns casos o problema é decorrente de fatores externos à vivência acadêmica, mas em outros decorre da experiência vivida no desempenho das atividades acadêmicas.

Saúde física

Nos casos de problemas de saúde física, os estudantes encontram muita dificuldade em ter acesso aos serviços do Sistema Único de Saúde – SUS, seja pela demora no atendimento, na falta de médicos em certas especialidades ou mesmo por não saber qual hospital ou posto de saúde deve procurar. É um papel muito importante da coordenação do Programa informar aos estudantes como funciona o atendimento de saúde na cidade, a INT informa aos estudantes PEC-G o conteúdo do site da Secretaria de Saúde do DF, onde podem encontrar os pontos de atendimento, mas mesmo com essas informações a dificuldade em ser atendido na especialidade desejada é relatada por muitos estudantes, que muitas vezes esperam meses para

ser atendido e em muitos casos acabam desistindo do atendimento., o mesmo ocorre nas emergências. No questionário, 20% dos estudantes informaram que o desempenho acadêmico foi afetado por problemas de saúde física e em muitos casos essas dificuldades foram agravadas pela dificuldade de acesso aos serviços de saúde³⁹. Exemplo:

Já aconteceu de eu ir no hospital passar horas na fila enquanto doente e ter que voltar para casa sem tratamento nenhum (Comentário estudante).

Saúde social

Acerca da saúde social, que foi retratado como a incapacidade de interagir com outras pessoas e prosperar em ambientes sociais, 12% dos estudantes informaram que essa dificuldade afetou o desempenho acadêmico. A porcentagem foi baixa em relação às outras doenças, mas retrata problemas de estudantes que tem dificuldade de interagir, principalmente em sala de aula. Como exemplo, um estudante PEC-G da UnB ingressante em 2009, apresentou sérias dificuldades em se relacionar em sala de aula, inclusive nos casos das disciplinas em que o professor exigia apresentação oral de trabalhos, este estudante solicitava trancamento da disciplina, o que provocou um atraso no curso, e por esses e outros motivos o estudante desenvolveu um quadro depressivo, sendo atendido por psicólogos e psiquiatras, mas apesar dos esforços da coordenação do curso e da coordenação do PEC-G na INT, o estudante desistiu do curso. Nesse aspecto, o acolhimento pode ter um papel fundamental, identificando os estudantes com dificuldade, promovendo a interação dos estudantes, inclusive com os compatriotas, ou até mesmo encaminhando para algum tipo de apoio, como um padrinho ou até mesmo psicólogo, pois nos casos de estudantes muito tímidos estes não costumam procurar a interação por conta própria. Em relação a origem dos estudantes, 33% dos latinos e caribenhos apresentaram problemas de saúde social, enquanto apenas 8% dos africanos apresentaram o mesmo problema, sendo que nenhum estudante de PALOP, entre os africanos 20% beninenses e nenhum congolese ou angolano apresentou esse tipo de problema. Como exemplo:

Eu só comecei a fazer "amizade" com as minhas colegas do curso no 3º semestre. Eles não foram muito acolhedores (comentário estudante).

³⁹ <http://www.saude.df.gov.br/>

Saúde mental

Entre os 3 aspectos da saúde relatados pela OMS, a saúde mental é a que mais interfere no desempenho acadêmico dos estudantes, no questionário, 24% dos estudantes responderam que problemas de saúde mental como depressão, ansiedade, estresse, fobias, etc, interferiram no desempenho acadêmico durante a graduação. Em relação a origem dos estudantes, 56% dos latinos e caribenhos apresentaram problemas de saúde mental, enquanto 18% dos africanos apresentaram o mesmo problema, sendo que 36% de PALOPs e apenas 8% dos não PALOPs, entre os africanos 68% dos angolanos, 20% dos beninenses e nenhum congolês. Os problemas de saúde mental merecem destaque por ter uma grande quantidade de motivações dentro da vida acadêmica, como as dificuldades apresentadas pelos estudantes PEC-G neste capítulo, além disso, são muitas as variáveis, como observamos nas diferentes taxas de acordo com a origem do estudante.

A literatura apresenta vários estudos que com motivos que podem gerar os problemas de saúde mental em estudantes universitários, entre elas algumas destacam o período de início da graduação com vários fatores peculiares, o que é agravado nos casos dos estudantes PEC-G, principalmente africanos, pela distância e a diferença cultural, o que se agrava por se tratar de um período em que as mudanças são mais fortes.

Situações de ameaça, concretas ou simbólicas, que o aluno está sujeito ao se deparar com as atividades do cotidiano universitário, podem desencadear desequilíbrio ou crise interna (SCHERER, SCHERER, CARVALHO, 2006; SANTES et al, 2009), alterações de percepção, sentimentos, ansiedade e dúvidas das certezas anteriores. O contato com o novo, com o diferente, com o contraditório é percebido pelos jovens com muita intensidade (PICHON-RIVIÈRE, QUIROGA, 1998; CAMACHO e SANTO, 2001) e tais situações transformam a fase de aquisição de conhecimento em momentos de apreensão e medo, que se exacerbam em reações psicossomáticas, tais como: insônia, irritabilidade, inapetência, ansiedade, alergia, tosse, dentre outros, e podem expressar defesas contra situações de ameaça e estresse (MOSCOVICI, 1997).

Para compreender melhor o assunto, a figura 1 apresenta os fatores adversos consideradas práticas de universidades excludentes e solitárias e de fatores de proteção praticadas por universidades acolhedoras e inclusivas.

Figura 1 - Os riscos para a saúde mental - Vulnerabilidades e fatores de risco

**Os riscos para a saúde mental.
Uma visão geral das vulnerabilidades e dos fatores de risco**

	Fatores adversos	Fatores de proteção
Características individuais	baixa autoestima, imaturidade cognitiva/emocional, dificuldades de comunicação, doenças somáticas	autoestima, capacidade de resolver problemas e lidar com as adversidades, habilidades de comunicação, saúde física
Circunstâncias sociais	solidão, luto, negligência, conflito familiar, exposição à violência e abuso, pobreza, insucesso escolar, estresse no trabalho, desemprego	apoio social e familiar, experiência familiar positiva, sensação de segurança, segurança econômica, sucesso escolar, realização no trabalho
Fatores ambientais	falta de serviços básicos, injustiça e discriminação, desigualdade de gênero, desigualdades sociais, desastres e guerras	acesso a serviços básicos, justiça social, tolerância, integração, igualdade de gênero, equidade social, segurança física

World Health Organization (2012)

Fonte: Venturini e Goulart (2016)

Observasse que existe uma variedade muito grande de causas para os problemas mentais enfrentados por estudantes universitários, evidenciando a complexidade do assunto. E entre as dificuldades apresentadas pelos estudantes PEC-G nesta pesquisa, claramente todas estão citadas nos fatores adversos à saúde mental da figura 1. Esses fatores adversos e de proteção apresentados, reforçam a importância do sistema institucional da universidade que pode combater e prevenir os problemas de saúde mental dos seus estudantes. Como exemplo:


Não consigo socializar muito devido a depressão (Comentário estudante 1).

Pensei em desistir no segundo ano devido a depressão (Comentário estudante 2).

Para auxiliar a compreensão do papel da universidade nos problemas de saúde mental de seus estudantes e servidores, Venturini e Goulart, 2016, apresenta uma lista dupla de propriedades e prerrogativas da universidade, referindo-se aos fatores que são mais frequentemente identificados como positivos ou negativos.

A universidade está em sofrimento e produz exclusão em presença de:

Figura 2 - Motivações para produção de exclusão nas universidades



Universidade Excludente/Solitária

Ocorrência de:
1. espírito competitivo dominante;
2. tendência seletiva, como resultado de uma ideologia meritocrática;
3. significativo desconforto dos estudantes, evidenciado pela baixa participação, desatenção;
4. elevada evasão universitária (não realização ou falseamento das tarefas e estudos, <i>drop out</i>);
5. incapacidade geral de análise autocrítica ou obstáculo à sua manifestação;
6. pressão excessiva que visa apenas a um aumento quantitativo na produção científica;
7. desatenção aos problemas frustrantes e estressantes aos quais são submetidos professores, funcionários, estudantes;
8. "ausência de envolvimento" dos funcionários nas escolhas políticas e organizacionais da universidade;
9. incentivo exclusivo de aprendizagem individual, em detrimento da coletiva e da social;
10. incapacidade de reconhecer as situações de risco potencial (<i>sensation-seeking e risk-taking</i>).

Fonte: Venturini e Goulart (2016)

Mas, acima de tudo, a universidade é excludente quando ela se coloca como insensível aos problemas sociais, de renovação cultural e de transformação dos costumes. (Venturini e Goulart, 2016). Esses aspectos podem afetar de forma mais agressiva os estudantes estrangeiros, pois obriga a comunidade acadêmica e a instituição a se adequar a certas diferenças culturais, o que atinge principalmente estudantes africanos, pois o baixo poder aquisitivo lhes dão menos ferramentas para combater essas dificuldades e questões como racismo e xenofobia fazem com que o interesse em entender as diferenças seja menor.

Porém, a universidade seria, por outro lado, acolhedora e inclusiva se a atitude se transformasse na direção que indicamos abaixo:

Figura 3 - Atitudes da universidade para se tornar acolhedora e inclusiva

Universidade Acolhedora/Inclusiva	
Ocorre quando:	
1.	existe um clima humanamente estimulante e motivador, no qual os estudantes encontram oportunidades de formação, e que lhes permite construir ativamente suas identidades;
2.	há riqueza de opções, sociais, culturais, de lazer, que melhoram o horizonte humano e a autoestima do estudante;
3.	é promovida a formação de professores com competência relacional, em gestão educacional e de grupo, com vista à formação ao longo da vida (<i>lifelong learning</i>);
4.	existe atenção para o papel da vida emocional e para a qualidade das relações humanas;
5.	as relações humanas não são desenvolvidas estritamente para a comunicação de conhecimentos, mas também para sua produção;
6.	é promovida a participação, constante e ativa, dos <i>stakeholders</i> internos e externos à organização universitária;
7.	é desencadeada uma ética que opera em sintonia com princípios coletivistas;
8.	há atenção para a compreensão das situações de distúrbios psicológicos e para implementar ações de proteção;
9.	estimula-se um <i>fortalecimento</i> da comunidade universitária, essencial para gerar a solidariedade.

Fonte: Venturini e Goulart (2016)

A lista das propriedades da universidade inclusiva poderia ser muito longa, mas seria interessante fixar a atenção apenas naquilo que poderia ser a prioridade essencial: a necessidade de abrir, o máximo possível, a universidade para a sociedade; abri-la aos problemas, tensões, conhecimentos tumultuosos da sociedade, atualizando seus conhecimentos, mas também acolhendo as novidades, as inovações. (Venturini e Goulart, 2016).

Ela (a universidade) precisa construir e reconstruir o capital social, na direção de uma ética de solidariedade e participação, dentro e através da educação universitária. É o lugar privilegiado para desenvolver uma comunidade em que o bem comum seja construído, dia a dia, compartilhando problemas e participando em experiências coletivas. (Venturini e Goulart, 2016). E esse intercâmbio cultural com estudantes estrangeiros poderia ser uma excelente ferramenta para desenvolver uma empatia necessária para a construção desse capital social.

Em 2018 ocorreram alguns suicídios de estudantes da UnB, um em especial com grande repercussão na comunidade acadêmica por ter ocorrido em um local público dentro da universidade, o que alertou os gestores para o problema. A intenção de suicídio já foi relatada por alguns estudantes PEC-G, em um caso específico, o estudante comunicou a coordenadora do curso o pensamento de suicídio e para auxiliá-lo foi realizada uma força tarefa entre INT,

SOU, coordenação do curso, a embaixada do país do estudante e a família do estudante para apoiá-lo, no fim o estudante resolveu retornar ao país de origem para continuar a graduação. Neste caso, a intervenção da universidade foi fundamental para a redução do sofrimento do estudante, para evitar seu agravamento ou até uma tragédia, com destaque para o apoio de uma professora que estando em uma condição privilegiada para identificar o problema, a sala de aula, teve a sensibilidade necessária para identificar o problema que como outros, resultou na dificuldade acadêmica.

Observasse que diante da variedade de motivações e variáveis que influenciam a saúde mental dos estudantes universitários, o papel da IES pode interferir drasticamente na solução de casos de doenças mentais, e principalmente em sua prevenção, ou seja, cabe a IES decidir por políticas de combate a doenças mentais. Em relação a situação dos estrangeiros do programa PEC-G, esse cuidado deve considerar variáveis como a adaptação cultural, distância da família, racismo, xenofobia e outros aspectos como a dificuldade dos africanos em demonstrar suas dificuldades, como tem sido observado na UnB.

Venturini e Goulart, 2016, Conclui que seria então, missão da academia dialogar com o sofrimento, como um recurso potencializador. Desvelar os sujeitos doloridos é promover o seu protagonismo e fortalecer, através do princípio da reciprocidade, a sua base institucional e normativa. Ultrapassar a frieza da indiferença e encontrar nas situações emocionais os recursos da geração e difusão de conhecimentos: inclusive existenciais.

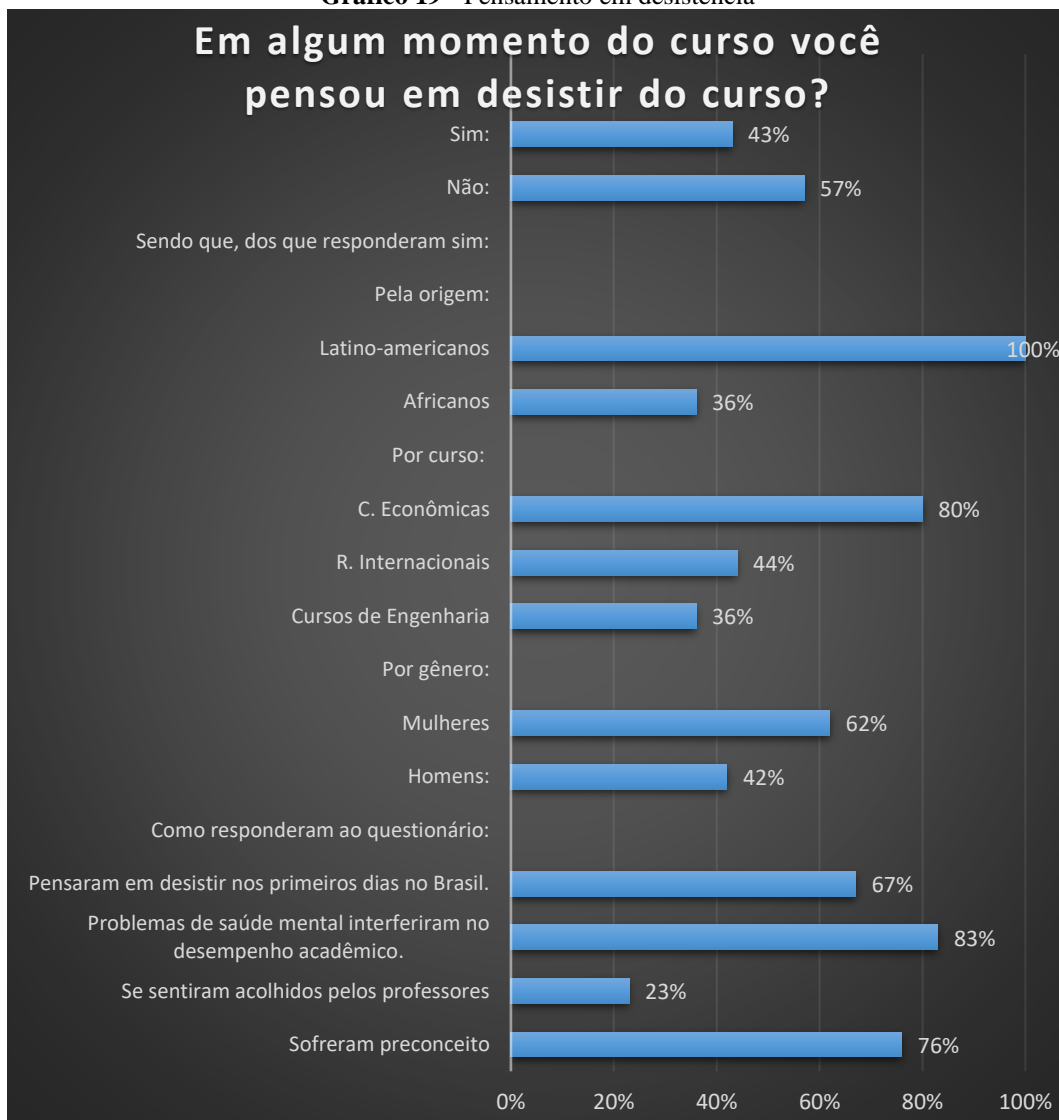
As dificuldades com a adaptação cultural foi outro motivo que interferiu no desempenho acadêmico, atingindo 18% dos estudantes. Alguns relatos falam da diferença da comida e questões relacionadas a convivência interpessoal em vários sentidos e nesse aspecto é citada muitas vezes a frieza dos brasilienses como um dos maiores obstáculos. Essas dificuldades muitas vezes são vividas diariamente na rotina dos estudantes e podem gerar saudade do país e da família. Geralmente a dificuldade com a adaptação cultural é mais forte no início do curso, mas em alguns casos, o longo período longe de seu país, que é mais comum com os africanos, pode gerar uma saudade que torna mais difícil o convívio com uma cultura diferente e ainda pior quando não houve uma adaptação muito agradável. No convívio com os estudantes é possível observar que os estudantes que alguns chegam com empatia e intenção de interagir, conhecer e viver a cultura brasileira, inclusive buscando o convívio com os brasileiros preferencialmente, enquanto outros fazem questão de se fechar, buscando o convívio com os compatriotas e fechados aos brasileiros, geralmente são os mais criticam a cultura e costumes dos brasileiros, mas mesmo esses estudantes que se fecham, a maioria, em

algum momento do curso, por motivos variados, entendem a importância deste intercâmbio e suas vantagens e mudam de comportamento. A INT tem influenciado essa troca de experiências entre os veteranos e calouros com o intuito de antecipar essa abertura e adaptação a cultura brasileira pelos estudantes PEC-G.

4.4.8. Desistência

Como vimos, existem vários tipos de dificuldades que são vividas pelos estudantes, e algumas delas podem chegar a gerar o pensamento de desistência, e nesses casos são motivados por fatores como os vistos nesta seção, mas também pela forma que essas dificuldades são recebidas pelos estudantes, ou pela capacidade de administrá-las. Os dados abaixo mostram os dados identificados no questionário aplicado aos estudantes, e pode auxiliar no entendimento da questão:

Gráfico 19 - Pensamento em desistência



Fonte: Questionário aplicado aos estudantes PEC-G da UnB, 2018

A taxa de estudantes que pensaram em desistir durante a graduação, 43%, pode ser vista como muito alta dependendo da perspectiva que olhamos para esses dados. Como foi visto no capítulo 3, 26% dos estudantes PEC-G foram desligados da UnB de 1991 a 2017 e essa porcentagem também inclui os estudantes transferidos para outras universidades, ou seja, a porcentagem de desistentes efetivamente é ainda menor. Desta forma entendemos que existe uma distância considerável entre o pensamento do estudante em desistir do curso e efetivamente a desistência. A identificação dos perfis dos estudantes que pensaram em desistir e suas motivações, se mostra importante para identificar não apenas quais problemas ocorrem com maior frequência, mas seu impacto na vida acadêmica dos estudantes e quais os perfis

destes estudantes, pois, mesmo um problema que tem uma porcentagem menor de incidência, pode ter um impacto maior na vida deste estudante.

Esses dados nos indicam características dos estudantes que pensaram em desistir, como suas origens, o que pode estar relacionado com questões culturais ou do tipo de vida no país de origem, e que pode determinar a capacidade destes estudantes em lidar com as dificuldades. Quando comparamos a porcentagem de estudantes africanos que pensaram em desistir, 36%, com a dos latino-americanos, 100%, observamos que pode existir uma relação entre as dificuldades vividas por esses estudantes no país de origem com o pensamento de desistência, visto que o histórico de dificuldades relatadas pelos estudantes no decorrer de suas é muito maior entre os africanos do que entre os latino-americanos.

O curso dos estudantes também pode gerar uma influência significativa no pensamento de desistência desses estudantes, seja na adaptação ao curso escolhido, na relação com os professores ou colegas de turma ou dificuldades encontradas em cursar as disciplinas, desta forma existe uma diferença considerável entre o pensamento de desistência dos estudantes por curso, por exemplo, 80% dos estudantes de Ciências Econômicas, 44% de Relações Internacionais e 36% dos estudantes dos cursos de engenharia pensaram em desistir. Outra característica que apresentou diferença foi o gênero dos estudantes, na pesquisa 62% das mulheres e 42% dos homens pensaram em desistir.

Nos comentários apresentados na referida questão, alguns estudantes informaram a motivação para o pensamento de desistência, entre eles: 5 foi por solidão, 3 por depressão, 3 por dificuldade financeira, 2 por inseguranças sobre a escolha do curso, 2 pela dificuldade de adaptação e 1 por rejeição pelo racismo. Um estudante do Benim destacou a rejeição que sentia da sociedade por ser preto, termo usado por ele, e relatou, entre outras coisas, o jeito com o qual as pessoas olhavam para ele na rua ou nos ônibus, “como se eu fosse assaltá-las”. Além da incapacidade de poder voltar para o meu país quando ele quisesse. E o fato do plano de saúde não cobrir no Brasil. As motivações foram variadas o que mostra a necessidade da universidade em observar os problemas por diversos ângulos.

Cruzando informações com outras perguntas do questionário encontramos características das dificuldades vividas pelos estudantes e que podem gerar o pensamento de desistência, por exemplo: 67% informaram ter pensado em desistir nos primeiros dias no Brasil; apenas 23% se sentiram acolhidos pelos professores; 76% foram vítimas de

preconceito (racismo e/ou xenofobia); 83% informaram que problemas de saúde mental interferiram no desempenho acadêmico durante a graduação.

Todos esses dados apresentados nesta seção, são um termômetro que pode auxiliar na busca por soluções e principalmente na prevenção destas dificuldades que apresentam maior propensão a gerar vontade de desistência destes estudantes, atingindo o público mais vulnerável em pontos que costumam gerar maior dificuldade. Por exemplo, no parágrafo acima, podemos entender que estudantes que sofreram preconceito, que tiveram frustrações nos primeiros dias, que apresentaram doenças mentais ou que não se sentiram acolhidos pelos professores, é um público potencialmente propenso a pensar na desistência.

A maioria dos estudantes que pensa em desistir, não o fazem, as motivações podem ser negativas, por algum tipo de pressão principalmente, já houve relatos de estudantes com medo da reação dos pais, ou por acreditar que irão decepcioná-los, também por vergonha que sentiria nos ambientes sociais em que vive, mas também tem casos em que a maior motivação para permanecer, mesmo diante de uma grande vontade, foi a necessidade financeira pessoal ou familiar, que dependia da conclusão, até em casos em que o estudante não se identificava com o curso. Por outro lado, a motivação para não desistir do curso pode vir de uma forma positiva, como nos casos em que os estudantes recebem algum tipo de apoio em relação ao problema que estava motivando a desistência, e nesse caso o acolhimento se mostra fundamental nesse sentido, pois destes 43% de estudantes que pensaram em desistir, esse apoio pode interferir fortemente na taxa de conclusão dos estudantes da IES, inclusive na qualidade dos profissionais formados.

Podemos observar que são várias as dificuldades que atingem os estudantes PEC-G durante a graduação, o que pode ser constatado pela baixa quantidade de estudantes que disseram que nada interferiu no desempenho acadêmico, apenas 16%, sendo 39% das mulheres e apenas 8% dos homens. E considerando as marcações de todas as dificuldades, os latino-americanos (36%) apresentaram mais dificuldades que os africanos (19%).

As dificuldades vividas pelos estudantes PEC-G, assim as dificuldades dos demais estudantes, é um problema que a universidade deve corrigir e prevenir com acolhimento e acompanhamento se quiser ter uma maior taxa de conclusão de curso de seus estudantes e que estes tenham um melhor desempenho acadêmico e cheguem ao mercado de trabalho mais bem preparados. Mas para promover essas ações a gestão da universidade precisa decidir investir em acolhimento e como visto nas sugestões apresentadas, muitas ações para essa finalidade

podem ser realizadas sem a demanda de recursos financeiros, e dependem em grande parte de políticas de incentivo e ações pessoais da comunidade acadêmica.

Neste capítulo, as dificuldades apresentadas, podem ser vividas por estudantes PEC-G, algumas vezes apenas africanos, mas outras dificuldades são vividas também por estudantes estrangeiros com outros ingressos, e em outros casos, a dificuldade é vivida por qualquer estudante da universidade. No entanto, é importante ressaltar que, para desenvolver políticas voltadas para estudantes em vulnerabilidade, precisa, obrigatoriamente de gestores com sensibilidade necessária para entender as situações que geram essa vulnerabilidade. Além disso, precisa também que as universidades coloquem servidores com aptidão e empatia necessárias para atender o impacto psicológico causado pela vulnerabilidade, e que ofereça treinamentos para esse atendimento, incluindo os professores, pois um estudante que está passando por dificuldades e se depara com funcionários ou professores sem empatia, pode ocorrer contatos dramáticos que irão piorar a situação destes estudantes.

Na UnB atualmente, existem setores e ações de apoio que podem atender aos estudantes PEC-G, como a SOU e o Projeto Raízes, e também várias outras ações espalhadas pela universidade desconhecida pela maioria da comunidade acadêmica. Nesse sentido sugiro a criação de um Centro de acolhimento aos estudantes da universidade, com uma linha voltada para o atendimento de estudantes já com problemas identificados, mapeando as políticas e ações de apoio, e realizando uma triagem destes estudantes direcionando ao atendimento necessário, e uma outra linha direcionada à prevenção dos possíveis problemas que possam ser vividos por esses estudantes. Fica evidente que políticas de prevenção são muito mais eficientes, pois evitam que o estudante chegue a situações que comprometam o desempenho acadêmico, ou até ao extremo do suicídio.

Outra sugestão, essa direcionada ao período inicial da graduação, seria a criação de um minicurso online de boas-vindas antes do início das aulas, que possa apresentar as normativas pertinentes, serviços, organograma, orientações sobre registro, emissão de documentos, comportamentos no campus e em sala de aula, organização de estudos, obtenção de informações, contatos, além de algum tipo de preparação psicológica referente as expectativas que precedem a chegada do estudante na universidade e as frustrações que podem ocorrer no início da vida acadêmica.

Além das vantagens do acolhimento apresentadas, o atendimento mais humano, serve como um exemplo para a vida, como um processo educativo, assim, aumenta as chances de

tornar esse estudante em um profissional mais humano e permitir que trabalhe para um mundo melhor.

4.4.9. Transferências

Quando identificadas algumas dificuldades vividas pelos estudantes PEC-G, a transferência de curso ou de universidade, pode ser uma solução. Entre os estudantes que responderam ao questionário, 27% realizaram algum tipo de transferência. Desses, 46% mudaram de curso, 69% de universidade e 15% mudaram de curso e de IES. E para entender melhor o perfil desses estudantes, foram comparadas as taxas da pergunta do questionário: “Quais desses fatores interferiram em seu desempenho acadêmico?”. E observou-se que, em comparação às taxas gerais, os estudantes que realizaram transferências tinham seu desempenho acadêmico menos afetado por dificuldades com a língua portuguesa (23% para 31%) e no aprendizado (15% para 20%). Por outro lado, o desempenho foi mais afetado por problemas de saúde mental (38% para 24%). Por esses dados podemos entender que as dificuldades com a língua e com a aprendizagem não são motivos para os pedidos de transferência, e também que o processo pessoal de transferência afeta a saúde mental dos estudantes.

Uma dúvida vivida por muitos estudantes é sobre a escolha do curso, em muitos casos as motivações para essa escolha não levaram em consideração suas aptidões ou vontades internas, por exemplo, muitos escolhem pela vontade dos pais ou remuneração ou status da profissão, e nesses casos, após o contato do estudante com as disciplinas relacionadas com a profissão, ou até o contato com outros cursos, podem gerar frustrações com o curso escolhido ou permitir que o estudante se identifique com outro cursos, e nesses casos, o estudante é forçado a reavaliar a escolha, agora com ferramentas que possibilitam uma melhor compreensão do que quer e das possibilidades. Nesses casos, a transferência de curso é a solução para permitir que o estudante siga uma profissão mais adequada às suas aptidões e vontades interiores, possibilitando ser mais feliz e ter mais sucesso na profissão. Nesse sentido, seria importante uma orientação antes da escolha do curso.

Dos estudantes PEC-G que responderam ao questionário, 12% transferiram de curso, e as motivações estão sempre relacionadas a falta de adaptação ao curso e/ou a descoberta de outra área de interesse. Entre esses estudantes 50% pensaram em desistir em algum momento

do curso, taxa superior os 43% do total de alunos que responderam ao questionário. E observa-se que a maioria dos estudantes demonstra interesse em transferir de curso logo no início da graduação e em muitos casos também no final do curso de português preparatório para o Celpe-Bras, pois nesse período os estudantes já tiveram um contato mais próximo com a universidade e com o curso de interesse. Exemplo:

Durante as primeiras semanas das aulas constatei que eu não tinha os conhecimentos e qualidades suficientes para entrar neste curso (Depoimento de estudante).

A pesquisa constatou que a transferência foi uma ferramenta extremamente eficiente para os estudantes que a utilizaram, pois entre os estudantes PEC-G da UnB, ingressantes de 1991 até 2016, que fizeram transferência de curso (sem contar estudantes ativos), 91,7% se formaram, 2,8% foram transferidos de universidade e apenas 5,5% foram desligados do curso. Esses dados reforçam a importância da transferência de curso para estudantes PEC-G, evidenciando os aspectos positivos no curso que perdeu um estudante desmotivado, no curso que recebeu um estudante com maior consciência da profissão que quer seguir, no objetivo do Programa PEC-G de formar esses estudantes, e principalmente no impacto causado na vida deste estudante, que aumenta as chances de sair formado do Brasil e em uma profissão escolhida com mais critérios.

A transferência de universidade foi uma ferramenta utilizada por 18% dos estudantes que participaram da pesquisa, entre as motivações estavam aspectos relacionados não só com a universidade, mas também com a cidade. E para entender a insatisfação vivida por esses estudantes, 83% pensaram em desistir em algum momento do curso, taxa consideravelmente superior aos 43% da porcentagem total da pesquisa nesse aspecto.

As transferências motivadas por questões relacionadas à universidade, se basearam principalmente na qualidade do curso de destino, como relatado por estudantes transferidos para o Curso de Relações Internacionais que representa 44% destas transferências, e como pode ser observado no depoimento abaixo. As motivações para transferência de universidade também podem estar relacionadas com aspectos das cidades de destino ou de origem, no caso de estudantes de Relações Internacionais, muitos relataram que uma das motivações para transferência foi a presença das embaixadas na capital federal, o que facilita na inserção na área de atuação e na procura por estágio, essa também foi uma motivação para estudantes de outros cursos, por entenderem que Brasília é uma cidade “administrativa” e pode oferecer mais oportunidades de estágio. Além dessas motivações, os estudantes também relataram:

Falta de segurança na cidade de origem; continuar na cidade em que fez o curso de português pela adaptação à cidade, amizades ou facilidades encontradas na passagem anterior; fugir da solidão; clima; para dar prosseguimento a tratamento de saúde. Mas também, observou-se que alguns solicitaram à transferência almejando os benefícios oferecidos pela UnB, como Restaurante Universitário, Moradia estudantil e PROMISAES no caso de estudantes de universidades privadas que não recebem o benefício.

Em conversas com esses estudantes, todos se mostraram satisfeitos com a decisão da transferência, e acreditam estarem em melhor situação que se estivessem na universidade/cidade de origem.

Mudei de cidade porque onde eu estava o clima não me ajudava muito, passei a adoecer mais e mais. Daí tinha decidido mudar para Brasília. E além da saúde, a insegurança também foi uma grande preocupação. (Comentário estudante 1)

Fiz a transferência de universidade, porque a UNB oferece o melhor curso para minha formação e também tem muitas oportunidades de estágios e inserção na minha área de estudo. (Comentário estudante 2)

O Decreto PEC-G em seu artigo 10º, determina que a transferência deve ocorrer única e exclusivamente ao término do primeiro ano de curso. Essa determinação tem o objetivo de controlar os pedidos de transferência, evitando que os estudantes realizem a transferência indiscriminadamente, e realmente essa regra cumpre essa função.

Mas em contraponto a perspectiva do Decreto PEC-G em relação à transferência, a pesquisa mostrou aspectos da realidade dos estudantes que levam a uma visão mais humana das condições vividas por esses estudantes para solicitar a transferência. Entre esses aspectos estão, o fato de muitos estudantes perceberem, logo nos primeiros dias de aula, que não se identificaram com o curso escolhido, ou tem algum problema de saúde em relação ao clima da cidade, ou em relação a segurança de uma forma que gere pânico e até mesmo em relação à questões financeiras em que na cidade desejada o estudante tenha apoio financeiro, ou apenas de moradia. E nesses casos, em que evidentemente a transferência imediata seria a melhor solução, o decreto obriga esses estudantes a conviver em situações adversas por um certo período, o que pode afetar negativamente em vários sentidos.

No momento em que o estudante demonstra interesse em realizar a transferência, seria muito importante que a universidade oferecesse apoio a esse estudante, em relação a orientação acadêmica sobre o curso atual e sobre a curso desejado, e orientação psicológica

para entender a motivação que alimenta o desejo de mudar de curso ou de universidade, e não apenas ajudar a conseguir a transferência.

A transferência, quando realizada com o acompanhamento acadêmico e psicológico necessário e no momento correto, é uma ação extremamente benéfica para o Programa PEC-G, as universidades envolvidas e principalmente para a vida do estudante.

4.4.10. Atividades extracurriculares

As atividades extracurriculares são aquelas sem características obrigatórias que contribuem para a formação pessoal e profissional. A participação de estudantes PEC-G em atividades extracurriculares se mostra muito importante, principalmente como protagonistas de atividades culturais, pois pode propagar a cultura de seus estudantes na comunidade. Essas atividades podem estar diretamente ligadas as atividades culturais, esportivas ou acadêmicas e para entender a participação destes estudantes nas atividades extracurriculares e identificar seus perfis, o questionário da pesquisa perguntou aos estudantes em quais destas atividades eles participaram durante o curso.

Em relação às atividades acadêmicas, como PIBIC, PIC, PET, PIBID, Pro-docência, projetos de extensão, atividades extras, monitorias ou tutorias, participação em congressos, trabalhos publicados em periódicos, etc., 54% disseram já terem feito ou estarem realizando atividades dessa natureza. O interesse apresentado pelas atividades extracurriculares acadêmicas, girou em torno de busca por conhecimento, melhora no currículo ou por exigência dos professores. Essa participação, muitas vezes coloca esses estudantes em contato com outros que possuem interesses ambiciosos em relação ao conhecimento, o que pode ser muito benéfico para esses estudantes. Como pode ser percebido no seguinte comentário:

Sempre participei em atividades extracurriculares por uma questão de currículo acadêmico na busca de uma carreira acadêmica mesmo (Comentário estudante)

Outra atividade acadêmica apresentada no questionário é o estágio não obrigatório, nesta questão foi colocado separado da parte acadêmica, pois a motivação muitas vezes é a questão financeira, como foi visto este trabalho, e quando perguntados se participaram de estágios não obrigatórios durante a graduação 35% responderam que sim, curiosamente

nenhum estudante dos cursos de engenharia. A participação dos estudantes latino-americanos e caribenhos foi de 71%, enquanto a dos africanos de apenas 50% nestas atividades.

As atividades esportivas em equipe oficial ou atividade física frequente não oficial, foram praticadas por 46% dos estudantes PEC-G durante a graduação na UnB. Alguns estudantes participaram de equipes esportivas oficiais da UnB, representando a universidade em torneios nacionais. Também foi observado na pesquisa que na média geral a participação das mulheres foi maior nas atividades extracurriculares, com exceção das atividades esportivas.

Em relação às atividades Culturais, artísticas, tais como dança, teatro, música, Semana da África, África nas escolas, etc., 46% responderam terem realizado no período da graduação. E como foram realizadas na UnB a Semana da África pelos estudantes africanos do PEC-G em 2017 e 2018 os estudantes africanos foram estimulados a participar destes atividades com 55% de participação nas atividades culturais, já entre os latino-americanos, nenhum participou deste tipo de atividade, o que mostra uma necessidade da UnB em desenvolver atividades culturais para a divulgação da cultura latino-americana entre os estudantes PEC-Gs. Na pesquisa também foi identificada a baixa participação dos estudantes dos cursos de engenharia, apenas 20% participaram de atividades extracurriculares relacionadas à cultura.

Para fazer uma comparação entre o desempenho acadêmico e a participação em atividades extracurriculares, a pesquisa mostrou que, na média geral, os estudantes com IRA acima da média do curso participaram de mais atividades extracurriculares que os estudantes com IRA abaixo da média do curso, tendo a taxa de participação maior em todos os quesitos perguntados, com exceção das atividades culturais e artísticas.

A participação dos estudantes PEC-G em atividades extracurriculares os transporta para outros ambientes da universidade, proporcionando contato com pessoas diferentes em outros contextos, o que geralmente leva ao intercâmbio cultural, além de auxiliar na sensação de acolhimento, aumento do interesse e desempenho acadêmico, promoção da saúde, etc.

4.4.11. Intercâmbio cultural

Observando a quantidade de estudantes que participaram do Programa PEC-G, podemos ter uma ideia da importância do programa no intercâmbio cultural com os países conveniados.

O Intercâmbio cultural estudantil nasce da vontade do intercambista não apenas de aprimorar um idioma, mas sim também por uma “troca de culturas” e de uma vivência internacional. Para Sebben (2007, p.34), “a idéia central dos intercâmbios não poderia ser puramente de estudos, mas, mais do que isso, de mudança de si mesmo”. O Intercâmbio Cultural Estudantil nasce vinculado diretamente à ampliação do relacionamento entre diferentes povos e culturas.

O questionário perguntou aos estudantes PEC-G se acreditam que as relações interpessoais na UnB e em Brasília proporcionaram às pessoas que tiveram contato, um maior conhecimento acerca da cultura do seu país ou continente, 84% responderam que sim e apenas 16% que não. Curiosamente a taxa dos anglófonos que responderam “sim” foi reduzida, 62%, e entre os latino-americanos, todos responderam “sim”, assim como os estudantes dos cursos de engenharia, também foi possível observar que a taxa entre os estudantes com IRA maior que a média do curso foi maior.

Observasse que existe uma consciência destes estudantes sobre o impacto que podem causar no intercâmbio cultural durante suas passagens pelo Brasil, e os dados identificam perfis ou grupos que tem maior facilidade ou dificuldade de interação. Essas informações facilitam que a universidade promova ações para promoção do intercâmbio cultural.

Esse intercâmbio cultural ocorre naturalmente pelo simples contato entre esses estudantes e a comunidade acadêmica, mas a promoção deste intercâmbio depende de ações da universidade, seja de uma decisão de política institucional, de um setor ou departamento específico, como é o caso da INT que realiza a Semana da África com os estudantes PEC-G, ou mesmo de estudantes, professores ou funcionários de forma voluntária, ou seja, sem uma ordem superior direta.

O intercâmbio cultural proporciona muitos benefícios para as pessoas envolvidas, como foi mostrado neste trabalho. O intercâmbio sugere, também, uma mudança interior que

reflete no indivíduo que o realiza, a percepção de realidades locais próprias que interferem diretamente na noção de mundo a ser desenvolvida posteriormente ao primeiro contato.

O intercâmbio cultural depende não somente das políticas institucionais ou ações da comunidade acadêmica, mas também da vontade do estudante estrangeiro, seja na recepção desse contato ou na provocação dele. E para entender como vem ocorrendo essa interação e a visão dos estudantes sobre o tema, o quadro 4 apresenta os depoimentos destes estudantes em relação ao intercâmbio cultural vivido durante o PEC-G.

Quadro 4 - Depoimento sobre intercâmbio cultural

Depoimentos sobre intercâmbio cultural
- Alguns colegas aprenderam comidas do meu país que ensinei para eles.
- Eu sempre relaciono os debates das aulas com as realidades no meu país, nossa história e também com alguns outros países da África.
- Depois da semana africana desse ano as pessoas estão cada vez mais animados em saber mais sobre nossa cultura e tradição.
- Muitas pessoas passaram a saber que a África não é um país, que não há só guerra. Em todos os lugares onde eu passei, que seja por visita ou por estágios, as pessoas ficavam interessadas e queria saber mais sobre meu país, minha cultura, minha família e até mesmo minha vida.
- Pelo meu sotaque, as pessoas ficam curiosas de saber de onde eu sou, e isso gera uma curiosidade, que acaba sendo informativa para as pessoas.
- Poucos Brasileiros conhecem os países da África. Eles conhecem mais a África através das mídias. A deles é completamente errada e imperialista. Sinto que minhas interações com eles estão mudando muitas coisas.

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes PEC-G da UnB, 2018

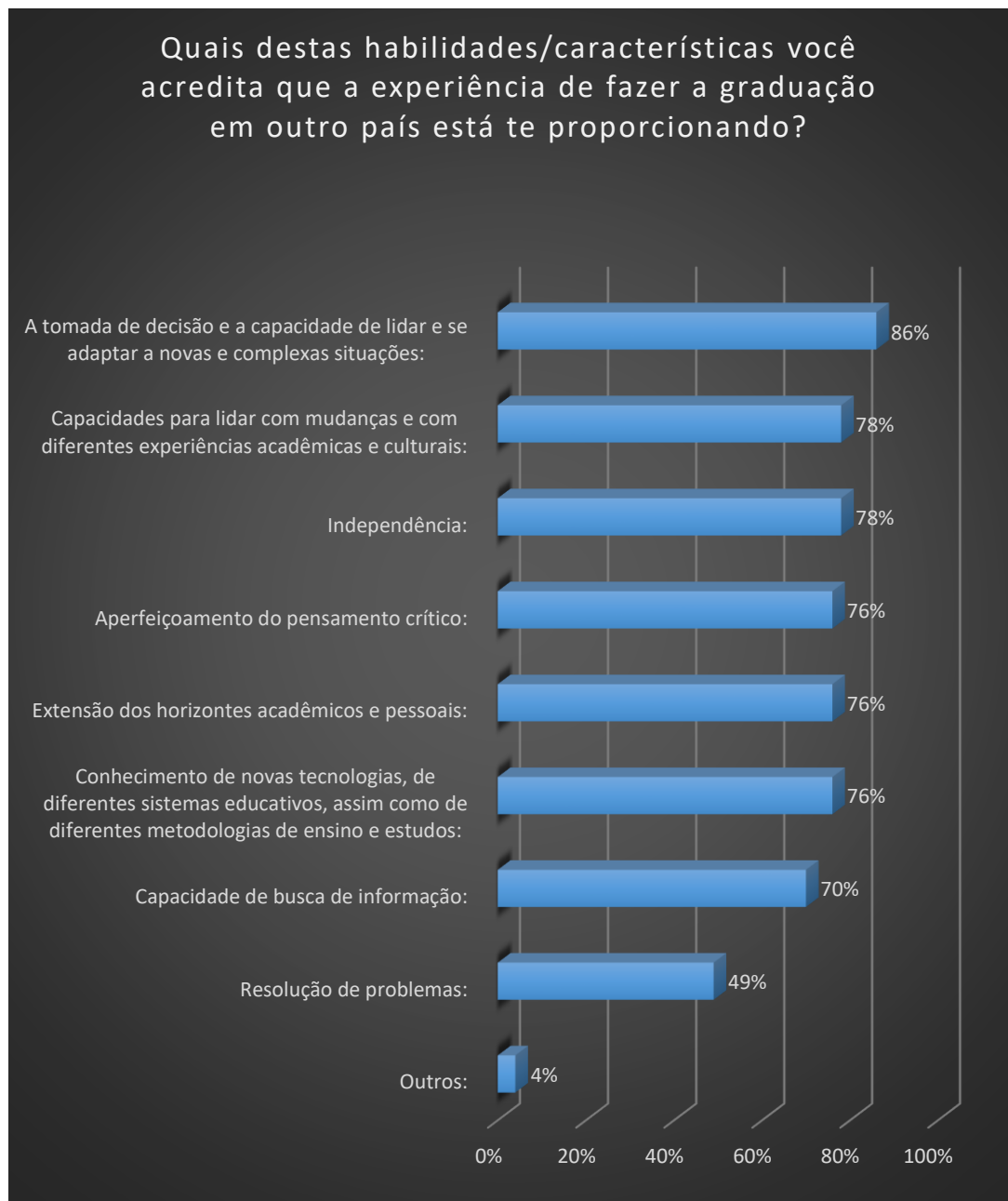
Como podemos observar, várias formas de interação se mostraram importantes para o processo de socialização. Na rotina diária dos estudantes foram relatadas interações em conversas em locais diversos, como no estágio, sala de aula, na rua, com vizinhos, preparando comidas típicas para amigos, além de perguntas específicas sobre seus países, que em alguns casos foram motivadas por serem reconhecidos estrangeiros pelo sotaque. Uma estudante relatou que relaciona questões em sala de aula com a realidade de seu país, essa prática pode servir de exemplo e ser adotado por professores de disciplinas que permitam essa troca. Os

depoimentos também mostraram a importância da Semana da África nesse processo, estudantes relataram que após o evento as pessoas ficaram mais interessadas, e permitiu que algumas pessoas entendessem que não é só pobreza e guerra que existe nos países africanos. Em relação à Semana da África, os estudantes também se mostraram muito mais orgulhosos em mostrar sua cultura. E referente à perspectiva do estudante africano em relação ao conhecimento do brasileiro sobre a África, a ideia apresentada geralmente é que o brasileiro não conhece o continente, em um relato o estudante diz que os brasileiros conhecem a África através da mídia e que tem uma visão completamente errada e imperialista, mas que as interações tem mudado essa situação. Entretanto, alguns estudantes destacaram uma menor socialização por problemas pessoais como a depressão.

4.4.12. Habilidades e características aprendidas

A experiência de realizar a graduação no Brasil pode oferecer aos estudantes PEC-G muitas habilidades que geralmente são comuns em estudantes que estudam em outro país. O questionário apresentou alguns destes benefícios como opção para o estudante informar se a experiência de fazer graduação em outro país lhes proporcionou. Em alguns casos a experiência questionada pode ser vivida mesmo estudando em seu próprio país, e na maioria essa experiência é intensificada por estar sendo vivida em outro país, longe de sua cultura, amigos, e da proteção da família. Essa questão relaciona o perfil do estudante as habilidades e características apresentadas, permitindo identificar aspectos que permitam ações da universidade, a questão também fomenta a discussão sobre quais os benefícios por estudar fora do país.

Gráfico 20 - Habilidades desenvolvidas na mobilidade acadêmica PEC-G



Fonte: Questionário aplicado aos estudantes PEC-G da UnB, 2018.

Foi perguntado aos estudantes quais das habilidades/características apresentadas eles acreditavam que a experiência de fazer a graduação em outro país estava lhes proporcionando. A “independência” foi assinalada por 78% dos estudantes, com destaque para os latino-americanos e caribenhos (89%) e as mulheres (85%). A experiência de viver longe da proteção dos pais e parentes, muitas vezes transfere para esses estudantes algumas responsabilidades e obrigações necessárias para se manter sozinhos, e em alguns casos observamos que existe também a independência financeira, pois os responsáveis não enviam

recursos para a subsistência desses estudantes. Mas por outro lado existe a liberdade e autonomia que permite que esses estudantes façam suas próprias escolhas, e todas essas novas experiências tornam os estudantes pessoas mais independentes.

Outra característica apresentada na questão é “A tomada de decisão e a capacidade de lidar e se adaptar a novas e complexas situações”, em que 86% dos estudantes disseram que a experiência de estudar fora do país lhes proporcionou. A tomada de decisão e as consequências dessas decisões estão presentes diariamente na vida pessoal e acadêmica desses estudantes, e essas experiências escancararam a responsabilidade da autonomia de fazerem suas próprias escolhas. A independência, somada ao fato de estarem em uma cultura diferente e as novas experiências vividas na graduação, proporcionam uma grande quantidade de novas situações na vida desses estudantes, e na medida em que vivem essas experiências vão ganhando maturidade e habilidade em situações novas. Mas o aprendizado tanto da tomada de decisão, quanto com as novas situações, depende de uma pré-disposição e/ou capacidade social destes estudantes. Essas características fazem parte do processo de independência dos estudantes.

Sobre a “Capacidade para lidar com mudanças e com diferentes experiências acadêmicas e culturais”, 78% dos estudantes marcaram essa opção, que apresenta vários aspectos, e remete a adaptação do estudante a vida acadêmica e à convivência com uma cultura diferente. Neste sentido podemos incluir como uma experiência acadêmica diferente as vividas por estudantes africanos em seus países de origem. A capacidade de lidar com diferentes experiências culturais, prepara o estudante para se adaptar a outras culturas, quebrando preconceitos e aperfeiçoando a empatia. A opção foi marcada por apenas 50% dos africanos PALOPs, 92% dos africanos não PALOPs, apenas 33% dos angolanos, 100% dos congolese e por 100% dos estudantes do curso de Relações Internacionais.

Neste mesmo sentido, a “Extensão dos horizontes acadêmicos e pessoais”, que pode ser considerada uma consequência positiva da opção anterior, foi marcada por 76% dos estudantes. E entre os Hispano-falantes 86%, anglófonos 50%, com destaque novamente para os congolese com 100% de marcações. Outro dado interessante é que 87% dos estudantes com IRA maior que a média do curso marcaram essa opção, por outro lado, 65% dos que tem IRA menor que a média do curso marcaram essa opção.

Outras habilidades e características apresentadas na questão forma: Aperfeiçoamento do Pensamento Crítico, 75%; Conhecimento de novas tecnologias, de diferentes sistemas

educativos, assim como de diferentes metodologias de ensino e estudos, 76%; Capacidade de busca de informação para, 69%; e Resolução de problemas, 49%, em que se destacaram os estudantes angolanos com 83%.

Em relação ao gênero, as mulheres marcaram menos opções que os homens, com destaque para “Resolução de problemas” que apenas 22% mulheres marcaram essa opção. A única opção com mais marcações pelas mulheres foi “Independência” com 85% e 75% pelos homens. A partir destes dados podemos entender que a experiência como estudante PEC-G tem sido mais bem aproveitada nesse aspecto pelos estudantes homens do que pelas mulheres.

Em geral, as porcentagens das marcações nesta questão foram altas, o que mostra que essas habilidades e características estão mesmo sendo aperfeiçoadas pelos estudantes PEC-G na UnB.

4.4.13. Brasília para os estudantes

Esta seção tenta apresentar a vida em Brasília na perspectiva de um estudante PEC-G da UnB, através dos pontos positivos e negativos por esses estudantes. E para transparecer com mais fidelidade essa perspectiva será apresentado uma grande quantidade de depoimento frutos da pergunta: Quais os aspectos positivos e negativos de viver em “Brasília” como estudante?

Quadro 4 - Depoimentos sobre vivência em Brasília

Depoimentos sobre viver em Brasília como estudante
a) É bom viver aqui porque é uma cidade onde não tem muitas diversões, é bom para se focar nos estudos. O ruim é que é uma cidade muito cara. É difícil também fazer amizades as pessoas são muito fechadas pelo que eu acho.
b) Aspectos positivos, passe livre estudantil, uma insegurança palpável, mas bem menor do que nas outras grandes cidades do país, a organização vantajosa da cidade e para um estudante de Relações Internacionais como eu, a presença do corpo diplomático e das diversas instituições do país. De negativo, a antipatia das pessoas, a estrutura excludente da cidade para o estudante que não mora no Plano Piloto. Como estudante preto, a principal dificuldade seria o preconceito racial.
c) Como aspecto negativo, posso dizer coisas que para quem nunca saiu da África não fazem nenhum sentido como: O racismo.
d) Brasília é o tipo de cidade que eu sempre quis morar. Muito calma, bom para estudar. As duas coisas não facilitam a vida dos estudantes são: a vida cara e a mobilidade. Em Brasília tudo fica longe

e as lojas e mercado fecham cedo. Então se não tiver um carro, as tarefas do dia ficam para amanhã e tudo fica acumulado. O sistema de ônibus é muito ruim.
e) Os aspectos positivos são: A cidade é tranquila, tudo fica por perto e a urbanização da cidade ajuda em muitos aspectos. Pontos negativos: a cidade é cara, e também difícil conseguir alugar uma casa por problemas de fiador etc.
f) Existem mais pontos positivos que negativos de viver em Brasília. Brasília é uma cidade tranquila do que várias. Eu sinceramente, digo que se fosse para refazer a escolha da cidade, escolheria mais uma vez Brasília, pois têm várias coisas como a tranquilidade da Cidade, a segurança, muito mais. Mas as pessoas são muito fechadas e muito interesseiros, do modo que as pessoas se aproximam de ti somente quando há algo em seus benefícios.
g) O ponto positivo é que tem facilidade de estagiar durante o curso pelo fato de ter muitos órgãos públicos e privadas, a gratuidade de transporte e tem acesso ao DCE e MEC diferente de outras cidades, o ponto negativo é que ao redor da universidade o custo de vida é muito caro.
h) Brasília é uma cidade muito cara, mas tem ambiente bom pra quem é apaixonado por conhecimento.
i) É uma cidade perfeita pra se estudar, tranquila , linda, pessoalmente adoro por outro lado é muito cara , atrapalha bastante.
j) Aspecto positivo: Cidade tranquila e de fácil localização dos endereços (Plano Piloto), paisagem natural aconchegante, comércios em todas as quadras (facilidade de não deslocar muito). Aspectos negativos: lugares de diversão fecham cedo, aluguel muito caro, transporte público caro, cidade privilegiada para carros onde tudo fica distante sem eles, pessoas isoladas umas das outras, tudo em relação ao consumo é caro.
k) Positivos: Brasília é um lugar calmo para morar, estudar e trabalhar; a Unb é uma das melhores Universidades na América Latina e no Brasil; estudar Ciência Política na capital do país é uma excelente oportunidade. Negativo: As pessoas em Brasília são um pouco frias, as vezes parece que não estão interessados em fazer amizades, o que cria uma dificuldade para qualquer tipo de desenvolvimento tanto pessoal como profissional e acadêmico.
l) Pontos negativos: Transporte público (a cidade favorece as pessoas que possuem carro), falta de programas culturais. Pontos positivos: vários pontos turísticos muito bonitos (Congresso Nacional, Pontão...)
m) Brasília tem um monte de coisas para fazer ou descobrir. Entretanto, Brasília é um lugar caro para morar.

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes PEC-G da UnB, 2018

As manifestações foram variadas e algumas vezes contraditórias, mas expressam de forma bastante abrangente a visão sobre a vida de um estudante em Brasília, especificamente na UnB, pois são considerados aspectos da cidade como a arquitetura e urbanismo, transporte público, segurança, saúde, custo de vida, moradia e questões relacionadas ao comportamento da população.

O aspecto negativo mais citado nos comentários foi o alto custo de vida da cidade, visto que a maioria dos estudantes passa por dificuldades financeiras, esse problema se agrava ainda mais. E um problema citado por alguns estudantes e que de alguma forma está ligada à dificuldade financeira, foi a dificuldade em alugar um imóvel, principalmente em relação a questões como a exigência de fiador ou cheque caução.

Outro aspecto negativo também muito citado, está diretamente relacionado com a sensação de acolhimento destes estudantes, entre os comentários aos brasilienses foram retratados como pessoas: “fechadas”, “frias”, “sem interesse em fazer amizades”, “não receptivo”, “antipáticos”, até mesmo “interesseiros” e um chamou de “povo complicado”. Essas manifestações refletem opiniões que muitas vezes são ditas, tanto por brasileiros de outras regiões, quanto por próprios brasilienses. Por outro lado, um estudante disse que as pessoas são receptivas e ajudam quando podem e outro que o povo brasileiro é humilde. Esses aspectos dificultam muito a sociabilidade e hospitalidade destes estudantes, interferindo não apenas no acolhimento, mas no intercâmbio cultural.

A Arquitetura e o Urbanismo da cidade foram elogiados em relação a beleza da cidade, a facilidade de localização, por ter “paisagem natural e aconchegante”, pela distribuição do comércio em cada quadra e pelos pontos turísticos. Também foi considerada por muitos como uma cidade tranquila e por isso favorável para os estudos. Claro que é preciso observar que esses relatos, na maioria, estão relacionados ao Plano Piloto (cidade de Brasília/DF).

Por outro lado, a distribuição da cidade se mostrou um ponto negativo, pois as distâncias são grandes, isso fez os estudantes observarem, ou talvez reproduzirem o que é um discurso dos moradores de Brasília, que: “Em Brasília é difícil se locomover sem carro.”. O que mostrou ser uma dificuldade para esses estudantes, pois o transporte público também foi muito criticado, inclusive o preço. Mas o Projeto Passe Livre, que beneficia os estudantes do Distrito Federal com a gratuidade no transporte público foi considerados por muitos como um aspecto positivo.

As vantagens encontradas por Brasília ser a capital do país também foram pontos positivos destacados pelos estudantes, a presença das embaixadas foi lembrada em vários depoimentos, principalmente pelos estudantes de Relações Internacionais, o que foi a motivação da maioria deles para escolher Brasília para estudar. A grande quantidade de órgãos públicos também foi uma vantagem relatada, inclusive pela facilidade de conseguir um

estágio durante a graduação. E outra vantagem citada por estarem na capital do país é a proximidade com o MEC e o MRE, que fazem a coordenação nacional do programa PEC-G.

Brasília não tem um centro onde encontrar a maioria dos locais de diversão noturna ou centros culturais como acontece em outras cidades, esses estabelecimentos são espalhados pela cidade, e a cidade tampouco é reconhecida por essas características, e nos comentários os locais de diversão e cultura também foram criticados, por fecharem cedo, por não serem gratuitos, ou até mesmo por falta destes estabelecimentos. Mas uma estudante que foi recebida por uma “madrinha” que lhe mostrou esses aspectos da cidade, disse que a cidade tem “muitas coisas pra fazer e descobrir”. Essa dificuldade de encontrar atrativos em Brasília, é um problema tanto para brasileiros de outros estados, como para os próprios brasilienses, exatamente por essa falta de um “Centro” que centralize esses estabelecimentos.

Entre outros aspectos citados, o racismo dos brasilienses também foi lembrado por alguns estudantes, e a segurança encontrada na cidade foi um ponto positivo bastante citado. E além das questões relacionadas com a cidade, houve manifestações positivas em relação a qualidade do curso e da universidade.

Em geral os brasilienses também compartilham os aspectos positivos e negativos citados pelos estudantes, ou seja, não são perspectivas novas, mas na leitura de alguns comentários podemos entender onde nascem as motivações para estas opiniões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa, como procuramos demonstrar no corpo desse trabalho, foi aprofundar o debate analítico do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) na UnB. Nossos procedimentos no desenvolvimento da investigação basearam-se em dados relativos ao período 1991 a 2017, analisando as respostas de questionário e do conteúdo de diálogos em entrevistas e conversas. Como já falado, a investigação procurou compreender a historicidade e a organização nacional e local do Programa; levou-se em consideração a conexão entre dados quantitativos e qualitativos; além de contextualizar as estruturas sociais e educacionais que oferecem bases para as políticas de mobilidade acadêmica. Assim sendo, esta dissertação apresenta resultados de uma pesquisa que tem como finalidade compreender os processos de *entrada*, *permanência* e *saída* dos estudantes do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) na UnB. Utilizamos dados que possibilitam demonstrar a realidade dos estudantes, em contextos mais específicos, complementados com algumas informações de 2018, em sua maioria entrevistas.

A dissertação procurou analisar uma dimensão mais geral relacionada com os processos de *acolhimento* dos diversos estudantes que compuseram e que compõem o Programa, por isso, pontuaremos aqui alguns elementos desse trabalho que nos ajudam a pensar sobre a vida das pessoas que foram os principais interlocutores da pesquisa e, por isso, para concluir esse trabalho, retomo algumas questões.

O primeiro ponto a ser apontado diz respeito ao programa em si. Como o principal de sua natureza, a história do Programa PEC-G se confunde com a própria história da mobilidade para fins de formação acadêmica no país. Nesse sentido, além de demonstrar a relevância do programa para o país, ele é de crucial importância para entender processos de formação educacional em condições de mobilidade e ainda a relação do Brasil com países participantes.

Vale também destacar, e como espero que tenha ficado evidente, o Programa PEC-G não é assistencialista, no sentido pejorativo do termo, mas fundante de um meio legítimo e importante na formação intelectual e identitária de cidadãos do mundo (o sentido amplo aqui refere-se as diversas culturas e trajetórias presentes na composição dos sujeitos que fazem o programa). E além de sua natureza plural, das diversas nacionalidades presentes nas trajetórias dos estudantes, foi possível perceber uma diferença da visão MEC, MRE com a UnB.

Outro ponto importante para salientar é o fato do Decreto PEC-G estar desatualizado, necessitando de mudança que levem em consideração a participação, consideração e perspectiva do estudante e das universidades. Sobretudo porque a pesquisa procurou demonstrar que o programa é de fundamental importância para o país e para as universidades brasileiras.

Para o bom andamento e avanço do programa percebemos que a relação aluno e instituição, com seus agentes, dentre os mais importantes o professor, faz parte do processo de acolhimento e de sua efetiva realização. Nesse sentido, o servidor público tem sua importância manifestada em suas atribuições e nas narrativas dos estudantes, os valores e sensibilidades quanto as necessidades dos estudantes manifestam-se como um fator significativo.

Na relação do PEC-G com a UnB, a questão financeira para a manutenção dos estudantes no programa, é um potencial para interferir de forma positiva em vários aspectos mencionados. Além do mais, Universidade de Brasília possui responsabilidades quanto ao bom andamento do programa na instituição.

Embora os estudantes encontrem dificuldades desde a saída de seu país de origem, o processo de acolhimento ajuda na diminuição dos problemas que também são encontrados no Brasil, a exemplo do racismo, preconceito, dificuldades com a língua e adaptação cultural. A maioria dos estudantes compartilha de experiências semelhantes durante a permanência no Programa PEC-G. Assim, a passagem pelo programa é feita e vivida por meio de sacrifícios e superações.

Como principais limitações do trabalho, poderíamos destacar o fato de não termos acesso à dados confiáveis de estudantes PEC-G da UnB anteriores à 1991, e os dados do MRE foram restritos aos períodos apresentados, o que limitou a visão geral do programa. Considerando que o programa tem mais de 50 anos, os dados são uma amostra de um curto período, e seria interessante termos um acompanhamento mais sistematizado das informações apresentadas no trabalho, além de comparações com outras universidades.

Nesse sentido, esperamos que essa dissertação, como qualquer pesquisa, sirva como meio para aprofundar o conhecimento sobre o processo de acolhimento no Programa PEC-G, em sua complexidade de sentidos. Como, proporcionar desdobramentos investigativos futuros que discutam, entre outras questões, a comparação dos dados de alunos de pós-graduação, como o programa PEC-PG; analisar mais profundamente o Decreto que rege o programa, revendo os temas tratados, considerando a realidade apresentada nesse trabalho e se o programa cumpre seus objetivos; avaliar os resultados positivos e negativos do programa,

como analisar o futuro profissional dos egressos ou estudar a contribuição econômica, cultural e acadêmica do PEC-G.

Levando em consideração esses aspectos, finalizo esse trabalho na esperança de poder auxiliar à UnB e demais universidades públicas a desenvolverem um atendimento/acolhimento mais humano e empático com seus estudantes. Entendendo que, estes, quando recebem apoio em suas deficiências ou dificuldades, podem superá-las com facilidade, melhorando seu desempenho e da própria universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Joana de Barros e MENEGHEL, Stela Maria. **Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G): de um programa da década de 1960 para uma política educacional.** 37ª Reunião Nacional da ANPED. UFSC – Florianópolis, 04 a 08 de outubro de 2015.
- AMARAL, Joana de Barros. **Atravessando o atlântico: o Programa Estudante Convênio de Graduação e a cooperação educacional brasileira.** (Dissertação). CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES. Universidade de Brasília-UnB, 2013. 145p.
- ANDRADE, A. M. J. & Teixeira, M. A. P. (2009). Adaptação à universidade de estudantes internacionais: um estudo com alunos de um programa de convênio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), 33-44.
- AYLLON, Bruno. e Surasky, Javier. **La Cooperación Sur Sur em latinoamerica – utopia y realidad.** Ed. Catarata. Espanha, 2010.
- BARROS, D. N. de. **A política africana do Brasil e o seu consequente Acordo de Cooperação Cultural com os Países Africanos:** o caso do intercâmbio educacional com Cabo Verde. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas:** sobre a teoria da ação. 9ª edição. Papirus. Campinas. 2008.
- BRASIL. *Decreto nº 55.613, de 20 de janeiro de 1965.* 1965. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D55613.htm
- BRASIL. **DECRETO Nº 7.948 DE 12 DE MARÇO DE 2013** (Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G).
- BRASIL. **Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação- PEC-G.** MEC Governo Federal, Secretaria de Educação Superior, 2000.
- BROOKS, R. & Waters, J. (2011). Student mobilities, migration and the internationalization of higher education. London: Palgrave Macmillan. doi:[10.1057/9780230305588](https://doi.org/10.1057/9780230305588)
- CASTRO, A. A. & Cabral, A. (2012). O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, 21 (21), 69-96. Acesso em 15 de novembro, 2015, em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/3082>
- CÓ, João Paulo Pinto. **FILHOS DA INDEPENDÊNCIA: etnografando os estudantes Bissau-guineenses do PEC-G em Fortaleza-CE e Natal-RN.** (Dissertação) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Natal, 2011. 115p.
- DESIDÉRIO, E. J. (2005). Migração e políticas de cooperação: fluxos entre Brasil e África. In IV Encontro Nacional sobre Migração, Rio de Janeiro, Sessão Temática 1 (pp. 16-18). Sessão Temática 1. Migração Internacional, p. 23.
- DESIDÉRIO, E. J. (2006). Imigração internacional com fins de estudo: o caso dos estudantes africanos do Programa Estudante Convênio de Graduação em três universidades públicas do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em Estudos

- Populacionais e Pesquisas Sociais, Escola Nacional de Ciências Estatísticas, IBGE, Rio de Janeiro.
- DIAS, Juliana Braz. **Enviando dinheiro, construindo afetos**. In: Lugares, pessoas e grupos: as lógicas de pertencimento em perspectiva internacional. 2º ed. Brasília, ABA publicações, 2012. pp. 47-73.
- DUARTE, R.P. **Projeto 914BRZ1042.8. Desenvolvimento de estudos, pesquisas e atualizações a respeito dos programas e processos da Secretaria de Educação Superior de forma a promover a educação de qualidade e a redução de desigualdades. PRODUTO Nº 2 – Documento técnico contendo proposta de melhorias a serem adotadas na gestão PEC-G e do PROMISAES no MEC e nas IES participantes**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Superior – Diretoria de Políticas e Programas de Graduação – Coordenação Geral de Relações Estudantis, Brasília, 2016a.
- DUARTE, R.P. **Projeto OEI/BRA/14/001– Desenvolvimento de Metodologias Institucionais destinadas à Consolidação da Educação Superior como Fator de Desenvolvimento Sustentável do Brasil, Termo de Referência nº3921 / Edital Nº 027/2015. Produto 4: Documento técnico contendo estudo analítico do processo de execução do plano de ação para a implantação e divulgação do Programa PEC-G nos países parceiros do Brasil no processo de cooperação educacional internacional**. OEI, MEC, SESu, DIPES, E CGRE, Brasília, 2016b.
- DUARTE, R.P. **Projeto OEI/BRA/10/002 – Atualização dos Processos de Gestão e Avaliação de Políticas e Programas de Educação Superior no Brasil. Termo de Referência nº3029 / Edital Nº 047/2014. Produto 2: Documento técnico contendo proposta de atualização da estratégia adotada pelo MEC para a gestão do Programa PEC-G, assim como de estratégia para disseminação do impacto apurado em relação ao programa**. OEI, MEC, SESu, DIPES, E CGRE, Brasília, 2014.
- DUARTE, R.P. **Projeto OEI/BRA/10/002 Termo de Referência nº3029 / Edital Nº 047/2014. Produto 3: Documento técnico contendo plano de ação para a implantação e divulgação do Programa PEC-G nos países parceiros do Brasil no processo de cooperação educacional internacional**. OEI, MEC, SESu, DIPES, E CGRE, Brasília, 2015.
- FALOLA, Toyin. **The Power of African Cultures – Cultural Identity and Development**, University of Rochester Press, 2003.
- FEIJÓ, Rosemeri Nunes. **A internacionalização da educação superior no Brasil: um estudo de caso de alunos de estrangeiros do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/UFGRS**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Federal de Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação. Porto Alegre, 2013.
- FERREIRA, Rubens da Silva. **Estudantes estrangeiros no Brasil: migrações, informação e produção de diferença**. Tese (Doutorado em Ciência da Informação), UFRJ, Rio de Janeiro, 2017. 291p.
- GERGEN, K. J. & Gergen, M. (2011). Reflexiones sobre la construcción social. Barcelona: Paidós.
- GERGEN, K. J. (1994). Realities and relationships. Soundings in Social construction. Cambridge: Harvard University Press. Gergen, K. J. & Gergen, M. (2011). Reflexiones sobre la construcción social. Barcelona: Paidós.

- GUSMÃO, N. M. M. (2006). **Trajetos identitários e negritude: jovens africanos no Brasil e em Portugal.** *IMPULSO, Revista de Ciências Sociais e Humanas*, 17(43), 45-57.
- GUSMÃO, N. M. M. (2008). África e Brasil no mundo acadêmico: diálogos cruzados. In *Colóquio Internacional saber e poder* (pp. 43-65). Campinas, SP: Focus/Unicamp.
- GUSMÃO, N. M. M. (2009). **Dossiê: Ensino superior e circulação internacional de estudantes: os Palop no Brasil e em Portugal.** *Pro-Posições*, 20(1), 13-21. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072009000100002>
- GUSMÃO, N. M. M. (2012). *Africanos no Brasil, Hoje: Imigrantes, refugiados e estudantes.* Tomo-UFS, 21, 13-36. doi: <http://dx.doi.org/10.21669/tomo.v0i21.895>
- LANGDON, E. Jean, (1993). **O dito e o não-dito:** reflexão sobre narrativas que famílias de classe média não contam. Em *Estudos Feministas*. 1993. p. 155-159.
- [LEAL, Fernanda Geremias](#) and [MORAES, Mário César Barreto](#). **Brazilian foreign policy, south-south cooperation and higher education.** *Educ. Soc.* [online]. In press. . Epub Feb 05, 2018. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018174127>
- LEOST, José. **La cooperación internacional para el desarrollo: Una aproximación teórico-política.** Fundación Carolina, 2010.
- LESSA, Sergio. **Mundo dos homens:** trabalho e ser social. 3a edição - revista e corrigida Instituto Lukács, São Paulo, 2012.
- LIMA, L. S. & Feitosa, G. G. (2017). **Sair da África para estudar no Brasil: fluxos em discussão.** *Psicologia & Sociedade*, 29, e162231.
- LOBO, Andréa de Souza. **Tão Longe Tão Perto.** Famílias e "movimentos" na Ilha de Boa Vista de Cabo Verde. Edição revista. 2. ed. Brasília: ABA Publicações, 2014.
- LOBO, Andréa de Souza. **Vidas em Movimento.** Sobre mobilidade infantil e emigração em Cabo Verde. In: J. B. DIAS, & A. d. LOBO, África em Movimento (pp. 65-83). Brasília: ABA Publicações, 2012.
- LOBO, Andréa de Souza. **A Família em Cabo Verde.** Uma perspectiva Antropológica. *Revista de Estudo Cabo-Verdianos*, v. 4, p. 99-114, 2012.
- MAZRUI Ali A. **The Muse Of Modernity And The Quest For Development.** 2011. Disponível em: http://binghamton.edu/igcs/docs/The_Muse_of_Modernity_and_the_Quest_for_Development.pdf
- MAZRUI Ali A. **The Reinvention of Africa: Edward Said, V.Y. Mudimbe, and Beyond.** Stante University of New York at Binghamton, 2005.
- MEZZADRA, Sandro. **Multidões e migrações: a autonomia dos migrantes.** Tradução de Leonora Corsini. *ECO-PÓS: Revista do Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação da UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 70-107, 2012.
- MEZZADRA, Sandro. **Capitalismo, migraciones y luchas sociales: apuntes preliminares para una teoría de la autonomía de las migraciones.** In: MEZZADRA, Sandro. *Derecho de fuga: migraciones, ciudadanía y globalización.* Madrid: Traficantes de Sueños, 2005. p. 143-157.
- MOURÃO, D. E. (2004). *Identidades em trânsito: um estudo sobre o cotidiano de estudantes guineenses e cabo-verdianos em Fortaleza.* Monografia para Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

- MOURÃO, D. E. (2009) *Identidades em trânsito: África “na pasajen”*: identidades e nacionalidades guineenses e caboverdianas. Campinas: Arte Escrita.
- MOURÃO, D. E. **África “na pasajen” identidades e nacionalidades guineenses e cabo-verdianas**. 163 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2006.
- NHAGA, B. (2013). *Fluxos migratórios dos estudantes africanos para o Brasil: sistema de integração de estudantes africanos nas universidades públicas do nordeste* (UFCEG, UFPB e UFPE). Dissertação de Mestrado, Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Campina Grande, PB.
- NOGUEIRA, C. (2001). Construcionismo social, discurso e gênero. *Psicologia*, 15(1), 43-65. Acesso em 15 de dezembro, 2016 em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4039/4/construcionismo%20social,%20discurso%20e%20g%C3%A9nero-%20psicologia.pdf>
- NOGUEIRA, C. (2006). Os discursos das mulheres em posição de poder. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 9(2), 57-72. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v9i2p57-72>
- OLWIG, K. F. & Valentim, K. (2015). Mobility, Education and Life Trajectories: New and Old Migratory Pathways. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 22(3), 247-257.
- PEIXOTO, M. C. L. (2010). Educação como bem público, internacionalização e as perspectivas para a educação superior brasileira. In J. F. Oliveira, A. M. Catani, & Silva, J. R. (Orgs.), *Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização* (pp. 29-36). São Paulo: Xamã.
- REZENDE, Claudia Barcellos. **Retratos do estrangeiro: identidade brasileira, subjetividade e emoção**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- RIBEIRO, Gustavo Lins. **O Capital da Esperança: a experiência dos trabalhadores na construção de Brasília**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008. 276p.
- RODRIGUES, V. S. N. **Valores pessoais do estudante estrangeiro no Brasil**: estudo com os alunos do PEC-G. 146 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2009.
- SIMMEL, G. **O estrangeiro**. RBSE, volume 4. n. 12, dezembro 2005.
- SIMÕES, M. M. N. C. **Ami Único, Suma Bo**: as construções de identidades entre estudantes PEC-G na UFMT. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea). Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea. Instituto de Linguagens. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2010.
- SUBUHANA, C. (2005). *Estudar no Brasil: imigração temporária de estudantes moçambicanos do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ.
- SUBUHANA, C. (2009). A experiência sociocultural de universitários da África lusófona no Brasil: entreteando histórias. *Pro-Posições*, 20(1), 103-126. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072009000100007>
- TRAJANO-FILHO, Wilson. Território e idade: ancoradouros do pertencimento nas manjuandadis da Guiné-Bissau. In: **Lugares, pessoas e grupos: as lógicas de pertencimento em perspectiva internacional**. 2º ed. Brasília, ABA publicações, 2012. pp.227-257.

APÊNDICE A

Alunos estrangeiros de graduação na UnB de 1991 a 2017

1. Introdução

Com o objetivo de iniciar a discussão sobre os dados relativos à Universidade de Brasília acerca da mobilidade acadêmica existente na instituição, esta seção procura identificar as características e perfis dos estudantes estrangeiros na graduação nos últimos anos e as possíveis tendências para os próximos, a partir de dados relativos a origem, curso, gênero, situação e evolução do quantitativo de estudantes:

Para buscar características regionais dos estudantes, os países foram divididos entre: América Latina, Europa, Ásia, África PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa -, África não PALOP, África (total), Outros e Estados Unidos.

Nas avaliações de desempenho das Tabelas 15 e 16, foram considerados apenas estudantes ingressantes pelo PEC-G e pelas Seleções, pois estes estudantes permanecem por mais tempo na Universidade. Visto que os intercambistas não cursam toda a graduação, em geral permanecem por 1 semestre, os ingressantes por Matrícula Cortesia não realizam seleção e muitas vezes precisam abandonar o curso por questões profissionais, o que prejudicaria a avaliação de desempenho e nenhum dos refugiados graduou.

2. Dados gerais

Podemos iniciar a discussão, por exemplo, com os dados gerais de 1991, em que a Universidade de Brasília contava com 281 estudantes estrangeiros chegando a 667 estudantes matriculados em 2015 e 2016, Com redução em 2017, para 552. Em relação aos estudantes ingressantes no PEC-G, em 1991 7 estudantes ingressaram na UnB, com pico de 29 ingressantes em 1997 e 26 em 2018. No total durante esses anos, foram 2752 estudantes estrangeiros, com 467 no Programa PEC-G, somando uma média de 446 estudantes estrangeiros matriculados na graduação por ano na UnB, sendo 17 desses vinculados ao PEC-G. Os anos com maior número de estudantes estrangeiros matriculados na Universidade de Brasília foram 2015 e 2016, com 667 estudantes matriculados.

Diante dos números acentuados da presença constante de estudantes estrangeiros na Universidade de Brasília, se faz necessário compreender um pouco mais da dinâmica dessa realidade. Nesse sentido, o estudo das informações relacionadas a esse contexto pode contribuir para ações pertinentes às políticas gerais sobre a participação de estrangeiros nas universidades públicas brasileiras, e em especial na UnB. São informações referentes aos tipos de ingressos, como Intercâmbio, Matrícula Cortesia, PEC-G e ingressantes em seleções abertas como o vestibular.

Tabela 13 - Estudantes ingressantes na UnB de 1991 a 2017 - Por nível acadêmico

Estudantes Ingressantes na UnB de 1991 a 2017				
Nível Acadêmico	Estudantes brasileiros		Estudantes estrangeiros	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Graduação	169.579	81%	2752	61%
Pós-Graduação Stricto Sensu	39.526	19%	1727	39%
Mestrado	28.800	13%	1110	25%
Doutorado	10.726	5%	617	14%
Total	209.105	100%	4479	100%

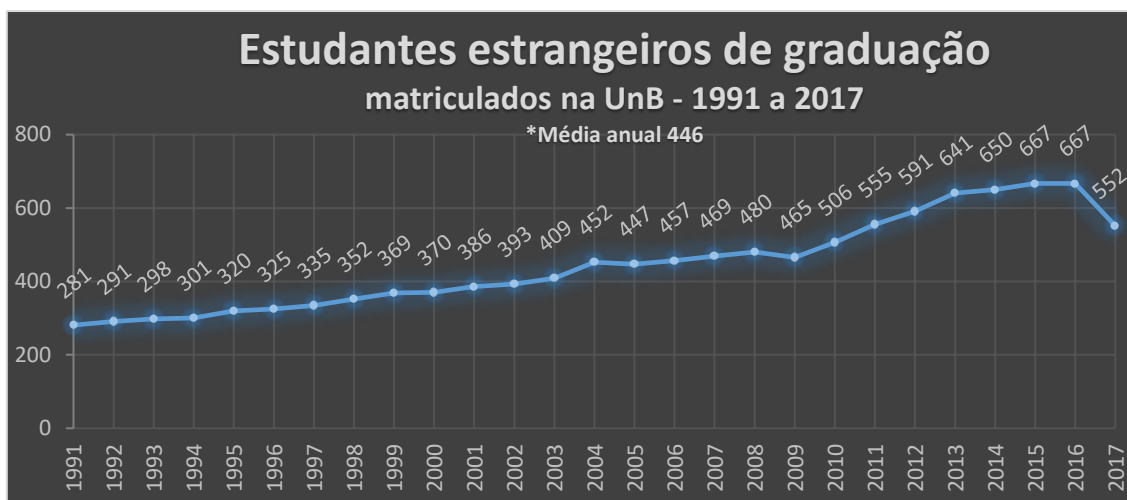
Fonte: CPD/UnB, 2018.

Conforme exposto pela Tabela 13, do total de 4.479 estudantes estrangeiros ingressantes entre 1991 e 2017 na UnB, independentemente do tipo de ingresso, 61% (2752) foram da graduação e 39% (1727) da Pós-graduação **stricto sensu**. Destes últimos, 25% (1110) eram de mestrado e 14% (617) do doutorado. Os ingressantes brasileiros foram 81% na graduação e 19% na pós-graduação. Apesar de ter uma proporção maior de estrangeiros na pós-graduação em comparação com os brasileiros, a presença de estrangeiros é maior na graduação. Tal fato, nos possibilita pensar sobre a importância de estudos e de uma atenção especial à presença de estrangeiros na graduação.

Em relação aos estudantes brasileiros na UnB durante esse período, é possível observar que, diferentemente dos estudantes estrangeiros, os brasileiros estavam presentes, em maior proporção, na graduação, com 81%, e 19% destes na pós-graduação, realidade que formava a composição do quadro de estudantes que estruturava a universidade nesse período. Entretanto, vale destacar que em números absolutos os estudantes brasileiros eram maioria em relação aos de estrangeiros, com um total de 209.105, e 4.460 de estudantes estrangeiros.

Além do mais, é possível observar um crescimento constante da presença de estudantes estrangeiros na graduação da UnB:

Gráfico 21 - Estudantes estrangeiros de graduação matriculados na UnB de 1991 a 2017 - Por ano.



Fonte: CPD/UnB, 2018.

Como observado no gráfico 21, a quantidade de estudantes estrangeiros na UnB vem em constante crescimento desde 1991, com uma guinada ascendente em 2010, levada sobretudo pelo aumento da participação de intercambistas, e com uma íngreme queda em 2017. Essa redução pode ter sido influenciada pela crise política com o processo de impedimento da então Presidente em exercício Dilma Rousseff, que durou de dezembro de 2015 a agosto de 2016, o que possivelmente gerou uma desconfiança entre os interessados em estudar no Brasil. No caso dos intercambistas, houve uma redução drástica de 120 estudantes em 2016 para 59 em 2017, o que se mantém em 2018 com apenas 34 ingressantes no primeiro semestre. O que também pode demonstrar como a crise política e econômica gera um efeito negativo na política de internacionalização das universidades.

Quando falamos dos tipos de ingresso dos estudantes estrangeiros durante esse período, de 1991 a 2017, podemos perceber os seguintes dados:

Tabela 14 - Estudantes estrangeiros ingressantes na UnB de 1991 a 2017 - Por ano e tipo de ingresso

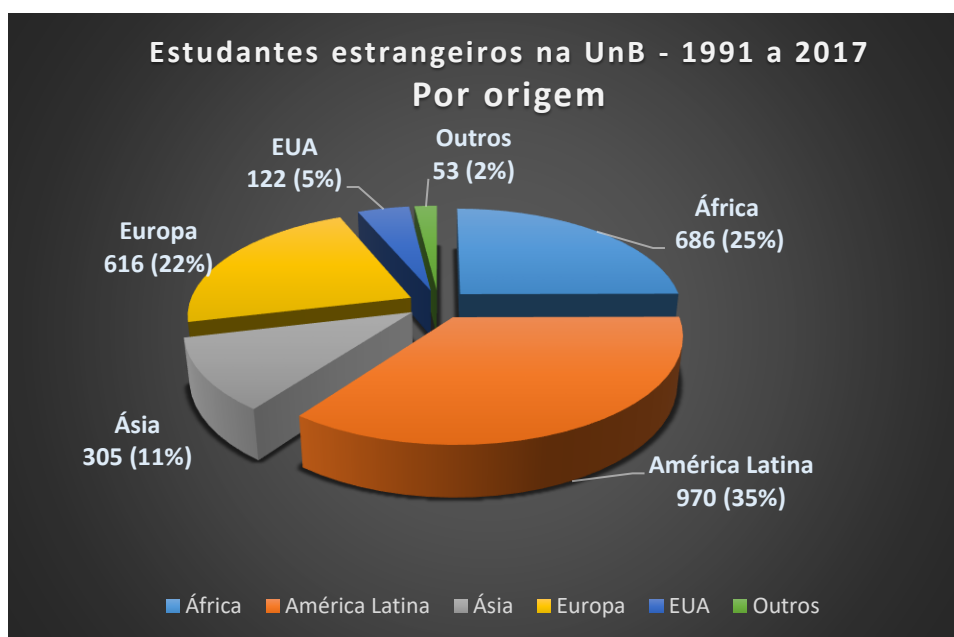
Estudantes estrangeiros ingressantes na UnB						
Por Ano e Tipo de ingresso						
Ano de Ingresso	Intercâmbio	Matrícula Cortesia	PEC-G	Refugiados	Seleções	Total
1991	0	34	7	0	15	56
1992	1	36	14	0	13	64
1993	5	26	15	0	11	57
1994	5	34	22	0	12	73
1995	4	39	21	0	16	80
1996	2	41	28	0	10	81
1997	3	33	29	0	13	78
1998	6	33	26	0	13	78
1999	5	35	20	0	9	69
2000	7	32	23	0	16	78
2001	7	44	17	0	9	77
2002	5	49	16	0	15	85
2003	19	59	14	0	12	104
2004	15	54	20	0	4	93
2005	21	34	24	0	5	84
2006	21	44	20	0	11	96
2007	17	44	20	0	15	96
2008	33	36	31	1	12	113
2009	31	46	26	0	6	109
2010	45	35	14	0	12	106
2011	75	25	10	0	27	137
2012	102	26	4	0	21	153
2013	114	19	8	2	25	168
2014	89	20	13	0	19	141
2015	122	23	8	3	26	182
2016	120	23	6	8	27	184
2017	59	19	11	4	17	110
Total	933	943	467	18	391	2752
Média	35	35	17	1	14	102

Fonte: CPD/UnB, 2018.

A quantidade de estudantes estrangeiros ingressantes na UnB, como observado na tabela 14, se manteve crescente até 2016 quando chegou ao seu maior número com 184 ingressantes, e em seguida ocorreu uma súbita redução em 2017 para 110 ingressantes, que como observado no gráfico anterior, muito motivado pelo intercâmbio, e também é possível observar que a quantidade de estudantes ingressantes por seleção teve um aumento quase proporcional ao aumento de intercambistas em 2010 e 2011, o oposto ocorre com Matrícula Cortesia e com os estudantes PEC-G que reduzem a quantidade no mesmo período. Em números gerais, durante esse período, as Seleções contaram com um total de 391, as Matrículas Cortesias, 943; Intercâmbio, 933; Refugiados, 18 e PEC-G, 467. Totalizando 2.752 estudantes, com média anual de 102 estudantes ingressantes.

A pesquisa não analisa os dados dos refugiados devido à baixa quantidade de estudantes, mas o quantitativo de estudantes será considerado no somatório de estudantes estrangeiros matriculados e ingressantes⁴⁰. A UnB publicou em 2007 a Resolução nº 64 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que dispõe sobre admissão de refugiados para cursos de graduação. A Resolução facilita o acesso aos cursos de graduação de estrangeiros declarados refugiados pelo Comitê Nacional para Refugiados (Conare), conforme estabelece o art. 1º da Lei nº 9.474/1997, que define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951. O primeiro refugiado ingressou na UnB, nessas condições, em 2008 e desde então foram 18 estudantes, sendo 13 da África não PALOP e 5 da Ásia, destes 6 da República Democrática do Congo e 4 da Síria. O de maior ingresso foi 2016 com 8 ingressantes, destes 7 da África não PALOP, dos 18 estudantes apenas duas são mulheres, 5 foram desligados, 13 estiveram ativos e até 2017, e nenhum formado.

Gráfico 22 - Estudantes estrangeiros na UnB de 1991 a 2017 - Por origem



Fonte: CPD/UnB, 2018.

⁴⁰ Vale destacar que a UnB disponibiliza aos refugiados vagas ociosas decorrentes de desligamento, transferência de estudantes para outras IES ou remanescentes do vestibular e exige apenas o comprovante de conclusão do ensino médio, que não pode ter sido concluído no Brasil.

O gráfico 22 mostra participação dos estudantes estrangeiros na UnB por origem de 1991 a 2017, com destaque para a América Latina representada por 35% (970) dos estudantes, o continente Africano fica em segundo lugar com 25% (686) do total de estudantes, seguido pela Europa com 22% representada por 616 estudantes, Ásia com 11% (305) e Estados Unidos com 5% (122). Cito essa porcentagem dos Estados Unidos por ser mais significativa que Canadá e México, e por esse último está relacionado também à América Latina. A divisão será melhor abordada/descrita, mais adiante, separadamente, por tipo de ingresso.

3. Cursos e origem dos estudantes

Conforme pode ser observado na Tabela 15, em relação aos cursos dos estudantes estrangeiros ingressantes na UnB de 1991 a 2017, sobressai o curso de Letras com 341 estudantes, seguido por Relações Internacionais com 300 estudantes e Administração com 267. O curso de Letras também conta com maior participação de intercambistas e Relações Internacionais e Administração em Matrícula Cortesia. A soma dos cursos de engenharia (15 cursos) também se destaca com 281 estudantes; destes, 112 (40%) de intercâmbio e 88 (31%) de Matrícula Cortesia. No caso do PEC-G, os cursos com maior quantidade de estudantes são Administração (86) e Relações Internacionais (64).

Tabela 15 - Estudantes estrangeiros na UnB de 1991 a 2017 - Por curso e tipo de ingresso

**Estudantes estrangeiros ingressantes na UnB 1991 a 2017
Por Curso**

Curso	Tipo de Ingresso						Desempenho (PEC-G e Seleções)				Origem Continente
	Intercâmbio	Matrícula Cortesia	PEC-G	Refugiados	Seleções	Total	Total (Sem ativos)	Formados	% (Formados)	IRA (Formados)	
Administração	53	107	86	2	19	267	103	83	81%	3,57	África – 104 Europa – 95
Agronomia	51	6	4	3	8	77	8	4	50%	3,51	Am. L. - 54 África – 12
Arq. e Urbanismo	72	28	20	1	13	134	28	23	82%	3,89	Europa - 62 Am. L. – 45

C. da Computação	9	45	19	0	12	85	24	11	46%	3,18	Am. L. - 29 África - 27
Ciência Política	14	18	45	1	8	86	45	37	82%	3,61	África - 45 Am. L. 24
C. Econômicas	44	40	39	0	15	138	38	21	55%	3,29	África - 51 Europa - 33
Ciências Sociais	19	12	50	0	6	87	52	42	81%	3,7	África - 55 Am. L. - 21
Comunicação Social	50	64	26	0	8	148	29	18	62%	3,83	Am. L. - 61 Europa - 54
Direito	83	48	1	0	7	139	6	3	50%	3,71	Am. L. - 95 África - 23
Engenharia Civil	31	20	12	0	2	65	9	4	44%	3,45	Am. L. - 23 Europa - 22
Eng. Mecânica	34	24	6	1	7	72	10	5	50%	3,31	Europa - 34 Am. L. 20
Letras	174	72	36	1	58	341	75	52	69%	3,83	Ásia - 137 Europa - 72
Medicina	6	94	0	0	6	106	5	4	80%	4,22	Am. L. - 59 África - 26
Rel. Internacionais	74	147	64	2	13	300	69	52	75%	3,56	Am. L. - 109 África - 91
Engenharias (todas)	112	88	36	3	42	281	48	20	42%	3,48	Europa - 101 Am. L. - 75
Outros	219	232	99	7	227	784	235	111	47%	3,82	-
Total	933	957	507	18	409	2824	736	470	64%	3,68	-

Fonte: CPD/UnB, 2018.

Entre os ingressantes pelo PEC-G e Seleções de 1991 a 2017, os cursos com maior quantidade de estudantes formados foram, Administração (83) e os cursos de Letras e Relações Internacionais (52) cada. Acerca da porcentagem de estudantes formados, a média total foi de 64%, com destaque para os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciência Política, Ciências Sociais, Administração e Medicina com 80% ou mais de estudantes formados, por outro lado, cursos considerados de Ciências Exatas como Ciência da Computação, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica e Agronomia formaram 50% ou menos dos estudantes ingressantes nos cursos, além do Curso de Direito com 50%. O IRA médio dos estudantes estrangeiros formados foi de 3,68, e, apesar de ter formado apenas 4 estudantes estrangeiros, o curso de Medicina obteve o maior IRA entre os cursos destacados com 4,22, seguido por Arquitetura e Urbanismo (3,89) e Comunicação Social e os cursos de Letras com IRA 3,83 cada. Em relação ao desempenho dos estudantes, o curso de Arquitetura e Urbanismo se destaca pela porcentagem de estudantes formados, 82%, e o segundo maior IRA 3,89, superado neste quesito apenas por Medicina com 4,22.

Entre os cursos apresentados, a presença dos latino-americanos foi destaque nos cursos de Agronomia com 77%, Direito com 68% e Medicina com 56% dos estudantes, já os africanos se destacaram nos cursos de Ciências Sociais com 65%, Ciências Políticas com 52%, Administração 39% e Ciências Econômicas com 37%, o ingresso de europeus foi destaque nos cursos de Engenharia Mecânica com 47% e Arquitetura e Urbanismo com 46%, os asiáticos tiveram destaque apenas no curso de Letras com 40% dos estudantes.

Seguindo do aprofundamento dessas informações, vemos a seguir os números de estudantes estrangeiros, por país, na Universidade de Brasília no período de 1991 a 2017:

Tabela 16 - - Estudantes estrangeiros na UnB de 1991 a 2017 - Por país e tipo de ingresso

Curso	Tipo de Ingresso					Desempenho (PEC-G e Seleções)				Gênero	
	Intercâmbio	Matrícula Cortesia	PEC-G	Seleções	Total	Total (Sem ativos)	Formados	% Formados	IRA Formados	Feminino	Masculino
Angola	0	74	39	0	113	34	24	70%	3,6	59	54
Argentina	106	62	0	22	190	14	10	71%	4,58	105	85
Cabo-Verde	6	6	114	0	126	112	95	85%	3,64	73	53
Chile	52	39	5	14	110	19	7	37%	3,56	63	47
Colômbia	44	23	7	14	88	18	9	50%	3,97	47	41
Espanha	128	3	0	4	135	2	1	50%	4,22	63	72
França	114	7	0	14	135	12	9	75%	4,04	69	66
Guiné-Bissau	1	1	77	0	79	76	64	84%	3,35	31	48
Japão	97	1	0	14	112	6	3	50%	4,14	72	40
EUA	68	2	0	54	124	47	22	47%	3,8	51	73
Paraguai	8	48	11	5	72	14	12	86%	3,4	39	33
Peru	6	96	38	16	156	50	26	52%	3,64	91	65
Portugal	31	18	1	37	87	30	16	53%	4,01	48	39
Outros*	272	563	175	197	1225	302	172	57%	3,71	585	640
Total	933	943	467	391	2752	736	470	64%	3,68	1396	1356
Feminino	495	486	217	196	1396	354	245	70%	3,74	X	X
Masculino	438	457	250	195	1356	382	225	59%	3,61	X	X

* “Outros” Inclui os refugiados (18 estudantes)

Fonte: CPD/UnB, 2018.

Em relação aos estudantes estrangeiros na UnB por país de origem, entre 1991 e 2017, conforme pode ser observado acima, o Intercâmbio e Matrícula Cortesia foram as formas de ingresso que mais trouxeram estudantes para a UnB - com 993 e 946 estudantes

respectivamente -, mas são os ingressantes pelo PEC-G com 467 e pelas seleções com 391, que permanecem por maior período de tempo na Universidade. Os argentinos foram os estrangeiros com maior população na graduação na UnB com 190 estudantes, assim como os franceses e espanhóis - que estão empatados em terceiro na maior quantidade de estudantes, com 135 cada um - foram países com predominância de intercambistas. Os peruanos com 156 estão em segundo com predominância de estudantes ingressantes por Matrícula Cortesia, e nesta forma de ingresso também se destacam os angolanos com 74 estudantes e os argentinos com 62. Dentre os estudantes PEC-G, os africanos de Cabo-Verde e de Guiné-Bissau, - com 114 e 77 estudantes respectivamente -, foram os estudantes com mais representatividade neste tipo de ingresso.

Os estudantes PEC-G se diferenciam quando se trata da porcentagem de estudantes formados, possivelmente pela assistência que é recebida por estes estudantes. Entre os países apresentados, nestas formas de ingresso (PEC-G e Seleções), Cabo-Verde (85%) e Guiné-Bissau (84%) se destacam com as melhores porcentagens de estudantes formados - são os dois países com maior quantidade de estudantes PEC-G -, por outro lado, o IRA dos estudantes africanos está abaixo da média geral de 3,68. Entre os IRAs mais altos, os argentinos (4,58), seguidos pelos franceses (4,04) e os portugueses (4,01). Os japoneses (4,14) e o espanhol (4,22), também apresentaram alto IRA, mas com apenas 3 e 1 estudante, respectivamente.

Em relação à participação dos estrangeiros por gênero, as mulheres tiveram uma participação um pouco maior - 1.396 mulheres e 1.356 homens -, predominando no Intercâmbio, Matrícula Cortesia e nos ingressos por Seleção, mas tiveram menor participação entre os estudantes PEC-G com 54% de homens e pelos refugiados. Entre os países apresentados, apenas Guiné-Bissau e Estados Unidos da América tiveram maioria de estudantes do gênero masculino.

Avaliando o desempenho dos estudantes PEC-G e das Seleções juntos, observamos que a porcentagem de estudantes formados foi de 64% no total, sendo que entre as estudantes essa porcentagem foi de 70%, superior aos 59% dos estudantes do gênero masculino, e - em relação à média do IRA - as mulheres também foram superiores com IRA de 3,74 para 3,61 dos homens.⁴¹

4. Tipos de ingresso

⁴¹ Embora trabalhado comparativamente aqui, o PEC-G não terá uma subseção própria, e o mesmo será trabalhado mais especificamente mais a frente.

4.1 Intercâmbio

Segundo Dalmolin (2013) os programas de intercâmbio buscam promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e da inovação técnico-científica, e pode ser entendido como:

Um conceito simples aproxima a palavra *intercâmbio* de *troca*, *permuta*. Num sentido amplo, o intercâmbio pode ser entendido como forma de trocar informações, crenças, culturas, conhecimentos. Nesse sentido, a experiência de viver em outro país proporciona conhecer hábitos diferentes e específicos, abre novas perspectivas, auxilia na superação de dificuldades, pois o intercambista precisa se adaptar ao ambiente, enfrentar desafios e crescer sobretudo na perspectiva de fortalecimento emocional, haja vista que a distância dos laços afetivos de origem propicia a vulnerabilidade no processo de tomada de decisões da vida pessoal e profissional (DALMOLIN, 2013).

O intercâmbio acadêmico discente de graduação na UnB é organizado pela Assessoria de Assuntos Internacionais (INT/UnB), e é regido por acordos pré-definidos com a universidade de origem dos estudantes (que geralmente recebem estudantes da UnB). Esses acordos especificam as condições de participação, e é realizada uma seleção entre os candidatos interessados na mesma vaga. A UnB oferece apartamentos para a residência dos estudantes no período do intercâmbio e atualmente o custo é de R\$ 600,00 por mês, alimentação no Restaurante Universitário por R\$ 5,20 cada refeição (café da manhã, almoço e jantar), além do programa de padrinhos voluntários para acompanhá-los na adaptação à cidade e à Universidade. Em geral, a participação destes estudantes é de um semestre, o que muitas vezes não condiz com o período de aulas das universidades de origem dos estudantes.

Para compreender um pouco melhor essa problemática, podemos perceber que.

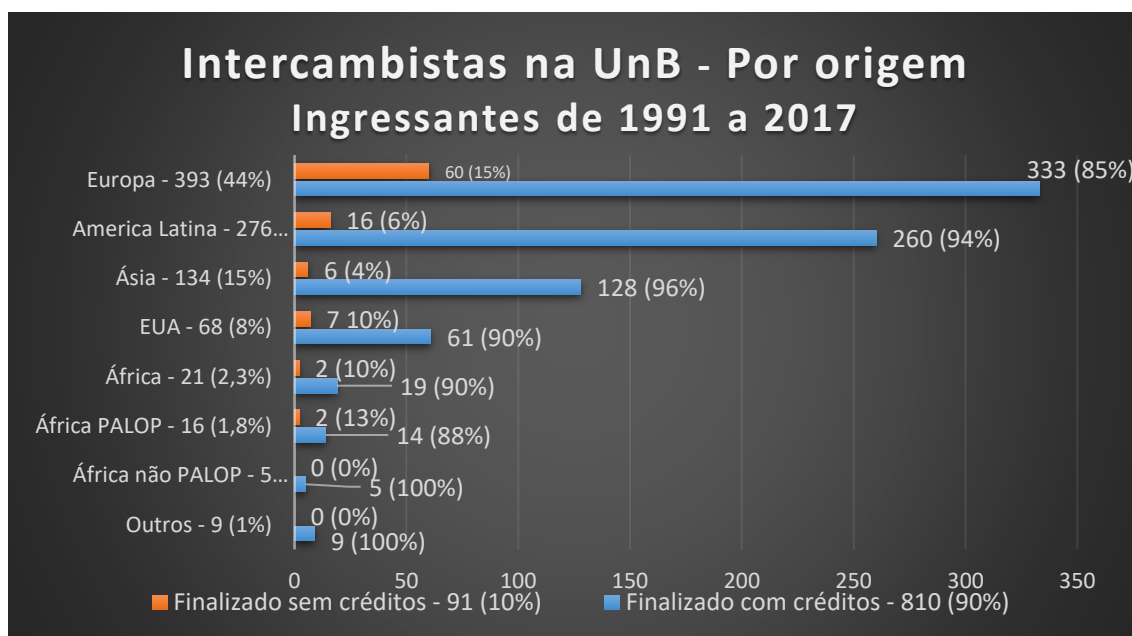
A INT recebe o pedido de intercâmbio do aluno estrangeiro e envia à coordenação do curso de interesse para avaliar o pedido, atualmente a cultura é que todos aceitam os pedidos, mas muitas vezes esses alunos não conseguem se matricular em todas as disciplinas que querem cursar. Não existe limite de vagas, e os pedidos não costumam passar de 5 (semestrais) por unidade acadêmica (Entrevista, Priscyla Barcelos – Coordenadora de Intercâmbio na INT).

Em relação aos dados, de 1991 a 2017, foram 933 intercambistas ingressantes na graduação da UnB, o que representa 34% do total de estudantes estrangeiros. Trata-se de uma

média de 35 ingressantes por ano, com uma progressiva evolução no decorrer dos anos, visto que de 2010 a 2017 essa média foi de 91 estudantes por ano.

Como apresentado na tabela 16 sobre os cursos frequentados pelos estudantes estrangeiros entre 1991 e 2017, os cursos de Letras foram os que mais receberam estrangeiros, com 341 estudantes e também os que mais receberam intercambistas 174 (51%); em seguida, o curso de Direito, com 83 (60%) e o de Arquitetura e Urbanismo, com 72 (54%); além de 74 intercambistas no curso de Relações Internacionais e 112 nos cursos de Engenharia. No caso dos cursos de Letras, podemos salientar que pode estar implicado nos interesses pela necessidade de conhecimento da língua portuguesa pelos estrangeiros; ao curso de Relações Internacionais, por ser um curso de referência no Brasil (além da universidade estar localizada na Capital do país onde estão as embaixadas) e Arquitetura e Urbanismo pelo país estar entre as referências modernistas, haja vista o legado dos vencedores do Prêmio Pritzker⁴², Paulo Mendes da Rocha e Oscar Niemeyer.

Gráfico 23 - - Intercambistas na UnB de 1991 a 2017 - Por origem



Fonte: CPD/UnB, 2018.

Neste período, o intercâmbio na UnB teve predominância de estudantes europeus (com 44% (393) do total de estudantes), o que pode indicar provavelmente, pela condição

⁴² O Prêmio Pritzker ou Prêmio Pritzker é um prêmio internacional de arquitetura. Foi criado em 1979 pela Fundação Hyatt, gerida pela família Pritzker, sendo muitas vezes chamado de "o Nobel da arquitetura".

financeira, a possibilitaria de maior facilidade para enfrentar o processo de saída do país de origem, destaque para Espanha 127 (14%) e França 114 (12%), que representam 95% e 84% dos estudantes destes países que estiveram matriculados na UnB no período, respectivamente. Em seguida, estão os latino-americanos com 280 (31%) com destaque para Argentina 106 (11%) e o Japão com maior distância cultural e geográfica com 97 (10%,). Os estudantes de países africanos tiveram uma participação muito pequena, apenas - 2,3% (21) -; possivelmente pela dificuldade econômica dos estudantes de se locomoverem para o Brasil e pela menor quantidade de universidades neste continente. Entretanto, outras questões também podem estar em jogo, como valores e interesses, por parte das universidades brasileiras em manter relações com países da Europa e com o Estados Unidos (SOUSA, 2014. p129).

Neste período, 10% dos intercambistas registrados não obtiveram crédito, o que pode ser motivado pela desistência, falta de capacidade de concluir as disciplinas, ou mesmo casos como o ocorrido em alguns cursos de Engenharia em que participantes de projetos foram registrados como intercambistas para obter os benefícios da universidade como o preço reduzido no Restaurante Universitário ou a carteirinha estudantil. De 2015 ao primeiro semestre de 2018, 49 estudantes desistiram de vir ao Brasil realizar o intercâmbio após aprovação na seleção, mas esses casos não estão incluídos nos dados do gráfico 23. 15% dos europeus não obtiveram crédito no intercâmbio (o que pode ser justificado pela dificuldade de adaptação pela diferença cultural, social ou a adaptação em um país menos desenvolvido), por outro lado entre os latino-americanos apenas 6% terminaram sem crédito, (que pode ser justificado pela proximidade geográfica e por terem culturas similares com o Brasil, em certos aspectos).

Em resumo, a participação de intercambistas de 1991 a 2017, representou 34% dos estudantes estrangeiros na UnB, com destaque para a participação dos europeus (44%) e dos latino-americanos (31%). Entre os países com maior participação estão Espanha, França, Argentina e Japão, que, juntos, representam 48% dos intercambistas no período. Entre os cursos, destaque para a procura pelos cursos de Letras que representam 19% dos intercambistas, sendo que 52% são japoneses.

Diante dos dados, podemos observar que o intercâmbio universitário se mostra como um tipo de mobilidade estudantil que atende ao público com poder aquisitivo suficiente para o deslocamento e a subsistência, o que se justifica pela predominância de estudantes europeus e a “quase ausência” de africanos; tal realidade também pode ser motivada pela falta de interesse da universidade em buscar acordos de intercâmbio com universidades dos países

mencionados. As escolhas pelos cursos foram motivadas, entre outros interesses, pelo estudo de línguas e por áreas em que o Brasil ou a Universidade se destacam, como Arquitetura e Urbanismo, Agronomia e Relações Internacionais.

4.2 Matrícula Cortesia

A Matrícula de Cortesia é regida pelo Decreto nº 89.758 (BRASIL, 1984) e, segundo o MRE, é concedida ao funcionário estrangeiro ou a seu dependente que preencha os seguintes requisitos: a) seja portador de visto diplomático ou oficial (quando não houver acordo de isenção de vistos), b) ser nacional de país que assegure a reciprocidade e c) estar cadastrado na Coordenação-Geral de Privilégios e Imunidades (CGPI) ou no Comitê de Assistência ao Desenvolvimento (DAC/da siga em inglês). Ainda, segundo a UnB, é uma forma de ingresso de aluno oriundo de país que assegure o regime de reciprocidade com o Brasil, independentemente da existência de vaga e com isenção de concurso vestibular.

Nesse contexto, a Matrícula Cortesia exerce um papel muito importante para o prosseguimento dos estudos destes profissionais que são designados para missão fora de seu país, além de seus dependentes. Com a mudança de país, que muitas vezes é frequente entre estes profissionais, dar sequência a um curso de graduação que dura geralmente entre 4 e 5 anos, pode ser muito difícil, ou mesmo ingressar em uma universidade em um país estrangeiro, cumprindo exigências como um vestibular, seria uma dificuldade dificilmente superada por um estrangeiro. Além de ser um acordo de reciprocidade, ou seja, o mesmo benefício oferecido à estrangeiros é oferecido à brasileiros nestes países. A participação deste público na UnB, é maior por estar na capital do país, onde estão as embaixadas dos países, ou seja, onde reside a maior parte do corpo diplomático estrangeiro no Brasil.

Entretanto, a matrícula cortesia também pode ser aproveitada sem um interesse puramente acadêmico, explorando de forma irresponsável pelo simples fato de ser uma graduação gratuita e sem necessidade de processo seletivo. A quantidade de desligamentos, 77%, mostra que muitas vezes pode haver um ingresso sem compromisso, mas que também pode ser justificado pela dificuldade com a língua, falta de conhecimentos pré-requisitos (que são avaliados na seleção vestibular), por exemplo,

ou a saída do curso por uma mudança de local de trabalho antes de finalizar o curso, o que é comum nestas profissões.

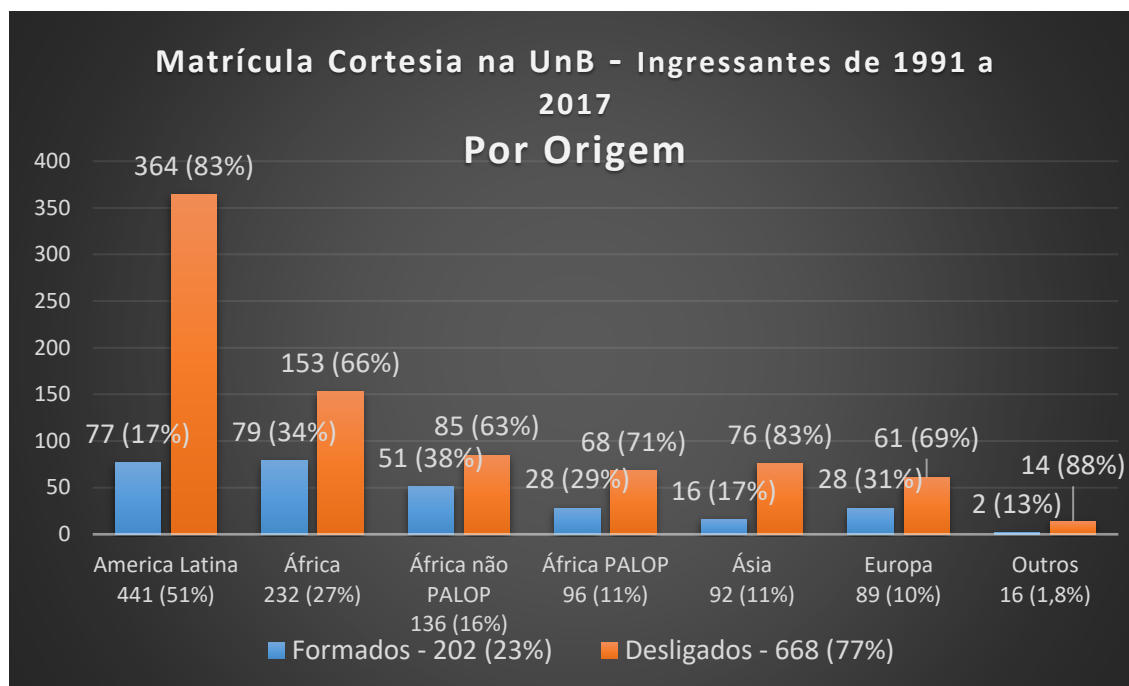
Como observado na Tabela 21, os estudantes ingressantes por Matrícula Cortesia foram o maior público de estudantes estrangeiros na UnB entre 1991 e 2017, com 943 (34%) estudantes, superando os 933 intercambistas neste período (média de 35 ingressantes por ano), sendo que nos primeiros anos do Governo Lula teve a maior quantidade de ingressantes, com 59 e 54 respectivamente.

Assim como no caso dos estudantes PEC-G, no ingresso por Matrícula Cortesia o estudante pode cursar toda a graduação na UnB, mas ao contrário do PEC-G, esse público não precisa de vaga disponível ou autorização do curso para ingressar na universidade. Em consequência disso, o curso de Medicina, por exemplo, que é o mais concorrido nos vestibulares da UnB (239 candidatos por vaga, segundo dados da seleção do 2º semestre de 2017), recebeu 94 estudantes de Matrícula Cortesia entre 1991 e 2017 (87% dos estudantes estrangeiros do curso), onde apenas 17% se formaram, por outro lado, o curso de Medicina da UnB não recebeu nenhum estudante PEC-G neste período. Outro exemplo é o curso de Direito (também muito concorrido), que recebeu 48 estudantes de Matrícula Cortesia (apenas 12,5% se formaram), e apenas 1 (uma) estudante do PEC-G ingressou neste curso. Mas é importante salientar que no caso do PEC-G a oferta de vaga depende da manifestação do colegiado do curso, sendo assim, mesmo com a vaga ociosa disponível o ingresso desses estudantes só ocorre com interesse do curso.

Entre os cursos de maior interesse, em primeiro está Relações Internacionais (possivelmente por ser da área de atuação do público alvo), que se destaca com a presença de 147 estudantes de Matrícula Cortesia, o que representa 15% da escolha deste público, em seguida, está Administração com 107 estudantes e Medicina com 94.

Sobre a convivência destes estudantes nos departamentos que estudam, observou-se que, pelo fato de ingressarem sem a necessidade de um processo seletivo ou existência de vaga, mas apenas pelo cargo que ocupam, pode gerar uma sensação de injustiça entre os outros estudantes, o que pode se agravar, pois muitos destes estudantes não tem os pré-requisitos acadêmicos necessários para acompanhar as disciplinas, além da dificuldade com a língua e o baixo índice de conclusão desse grupo.

Gráfico 24 - Matrícula cortesia na UnB de 1991 a 2017 - Por origem



Fonte: CPD/UnB, 2018.

A participação dos Latino-americanos é expressivamente superior à outros continentes, representando 51% (441) dos estudantes ingressantes com Matrícula Cortesia entre 1991 e 2017, com destaque para Peru (96) e Argentina (62), e são seguidos pelos africanos com 27% (232) dos participantes, com destaque para Angola em 2º lugar com 74 estudantes. Por outro lado, a participação dos europeus, que se destacou entre os intercambistas e nas seleções, é uma das menores na Matrícula Cortesia e tiveram maior representação entre os portugueses. A alta participação dos latino-americanos pode ser justificada pela proximidade entre os países e/ou a qualidade ou reconhecimento dos cursos no Brasil, que também pode ser uma das motivações para a participação dos africanos, onde essa diferença é maior.

Os estudantes ingressantes por Matrícula Cortesia, apesar de terem a maior quantidade de estudantes entre os estrangeiros na UnB, apenas 23% (202) concluíram o curso, porcentagem muito inferior aos 70% de estudantes formados entre os estrangeiros do PEC-G e ingressantes pelas Seleções. O continente africano, apesar de não estar longe desta média, se destaca com a maior porcentagem de estudantes formados, 34%, entre os continentes. Já os latino-americanos que somaram a maior quantidade de estudantes tiveram apenas 17% de concluintes, mesma porcentagem dos asiáticos. A oportunidade de concluir uma graduação no Brasil, onde a qualidade e credibilidade dos cursos muitas vezes é superior aos de

universidades africanas, pode ser uma motivação para esse melhor desempenho entre os africanos.

Em resumo, a participação de estudantes ingressantes por Matrícula Cortesia na UnB de 1991 a 2017, representou 34% dos estudantes estrangeiros na UnB, com grande destaque para a participação dos latino-americanos com 51% destes estudantes, que foram representados em sua maioria por peruanos, argentinos e paraguaios, que juntos representam 47% dos estudantes desta região. Entre os cursos, destaque para a procura por Relações Internacionais com 147 estudantes.

A Matrícula Cortesia é uma política pública internacional que está direcionada aos interesses do governo federal e que cumpre esse papel através da prestação de serviços das IES, e a UnB por estar na capital do país, onde reside a maior parte da diplomacia estrangeira no Brasil, recebe uma alta demanda de estudantes. Mas além desta perspectiva de política pública, e levando o olhar para os interesses da UnB, a Matrícula Cortesia apresenta situações que podem não ser bem vistas a esses interesses, como por exemplo a matrícula obrigatória sem vaga disponível em um curso como Medicina que utiliza Laboratórios e que muitas vezes tem espaço físico e material limitado. Outros pontos são, o ingresso sem um processo seletivo que avalie os conhecimentos pré-requisitos para o curso e a falta de uma avaliação de conhecimento de português como é feito com os estudantes PEC-G. Essas questões podem prejudicar o desenvolvimento das aulas, e podem ser entendidas pela baixa porcentagem de concluintes (23%). E também como mostram os dados, os cursos mais concorridos no vestibular da UnB, Medicina e Direito, estão entre os mais procurados por esse grupo com uma baixíssima porcentagem de conclusão dos cursos (17% e 12,5% respectivamente), sugerindo que a modalidade pode ser, muitas vezes, usada para um ingresso facilitado em cursos de alta concorrência. Além destas questões, a presença destes estudantes gera um gasto financeiro para a universidade que os recebe, por exemplo, em 2017, estiveram matriculados na UnB, 87 estudantes de Matrícula Cortesia.

Para entender um pouco mais da problemática da Matrícula Cortesia, julgo importante atentar para as considerações a seguir:

A matrícula cortesia é uma imposição à UnB por conta da reciprocidade nas Relações Internacionais. Creio que isso deveria ser utilizado com mais critérios. Toda política pública precisa ser revisada periodicamente e acho que isso não ocorre nesses casos. Há estudantes que aproveitam e bem a oportunidade de ingressar na UnB por essa via. E há outros que simplesmente não valorizam o dinheiro público brasileiro. Reprovam nas disciplinas, não se dedicam aos estudos e pouco se esforçam para

acompanhar e aproveitar o ensino de qualidade que lhe é oferecido. Se ele estudasse em Cambridge, por exemplo, seja lá como ele entrou uma única reprovação leva ele a ser convidado a sair da Universidade. O Brasil precisa exigir mais dos discentes de Matrícula Cortesia. O único ponto positivo é a reciprocidade. Como professor e coordenador do Curso de Graduação em Relações Internacionais não fecharia essa possibilidade de ingresso, mas colocaria novas regras. Por exemplo: o discente que reprovar em uma disciplina terá de paga-la para cursar novamente (o mesmo valor de um aluno especial na pós-graduação, por exemplo). Não dá para jogar dinheiro público fora com estudante que as vezes nem sabe o que de fato está estudando. Um problema da Matrícula Cortesia é que o discente fica à mercê dos prazos e agenda dos seus pais (no caso da diplomacia, por exemplo). Troca o governo do seu país e os pais são removidos imediatamente (Entrevista, Prof. Dr. Roberto Goulart – Coordenador do curso de Relações Internacionais).

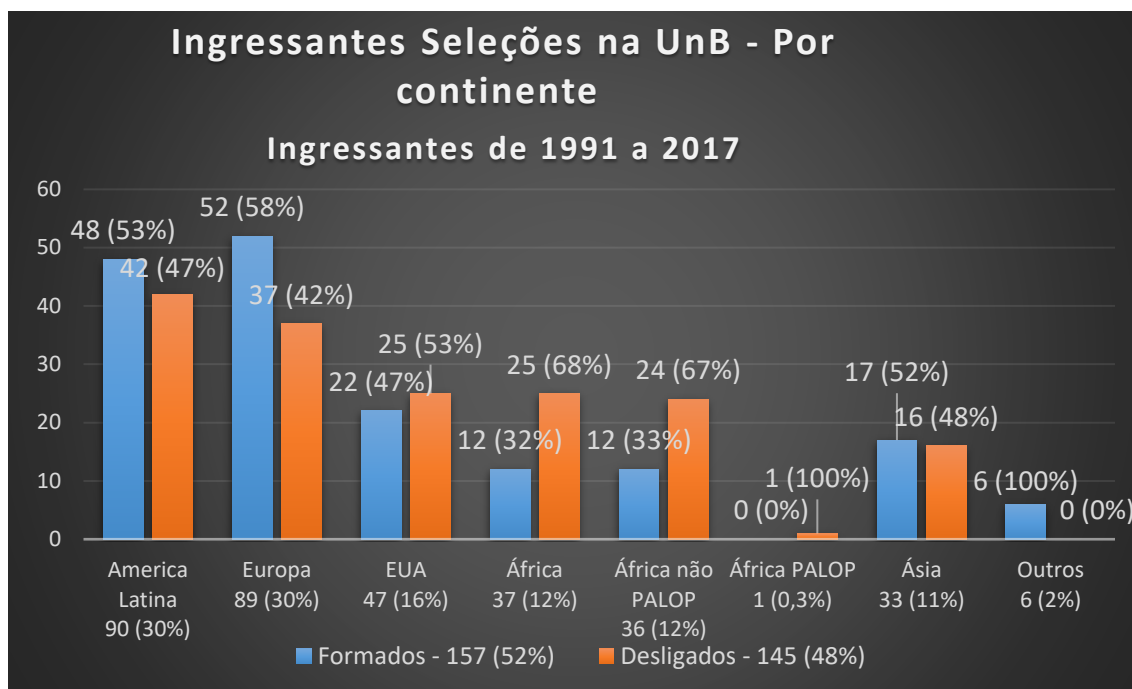
Nas questões e proposições apresentadas pelo professor, podemos perceber que há prováveis adaptações e rearranjos do funcionalismo burocrático do programa. Além do mais, parece se fazer necessária a criação de uma normativa específica para estudantes de Matrícula Cortesia.

4.3 Seleções

Na pós-graduação da UnB vários programas facilitam a entrada de estudantes estrangeiros residentes no exterior com vagas específicas e facilidades no processo seletivo, como a não exigência de provas de temas da área ou de língua estrangeira como é exigido aos brasileiros. Além do mais, não exigem proficiência em língua portuguesa em muitos casos, mas o estudante estrangeiro que pretende fazer graduação na UnB, que não têm benefícios como o PEC-G, Matrícula Cortesia ou refugiados, precisa concorrer ao vestibular nas vagas universais, com todas as exigências impostas aos estudantes brasileiros, inclusive o “domínio” da língua portuguesa que interfere no entendimento de outras questões, que não a língua.

De 1991 a 2017 foram 391 estudantes ingressantes nas Seleções na graduação da UnB (14% do total de estrangeiros). Neste período houve uma média de 14 estudantes ingressantes por ano, com um aumento de 2010 a 2017 para 22 ingressantes por ano. A escolha pelos cursos foi muito variada, mas com destaque para o curso de Letras com 58 (14%) estudantes.

Gráfico 25 - Estrangeiros ingressantes por seleções na UnB de 1991 a 2017 - Por continente



Fonte: CPD/UnB, 2018.

O aproveitamento destes estudantes foi de 52% de concluintes, média inferior a dos estudantes PEC-G, que 74% dos estudantes concluíram o curso. Neste caso o aproveitamento dos africanos foi pior com 68% de desligados, nos demais continentes a quantidade de formados foi maior, mas com valores aproximados a quantidade de desligados. A quantidade de latino-americanos 90 (30%) e europeus 89 (30%) também teve destaque, e para o desempenho dos europeus com 58% dos estudantes formados. Os países com maior quantidade de participantes foram: EUA 14% (54), Portugal 10% (37) e África do Sul 9% (34).

5. Gênero

Como visto na Tabela 16, entre 1991 e 2017 a quantidade de estudantes estrangeiros na UnB foi bastante equilibrada entre os gêneros, com uma leve vantagem na quantidade de mulheres (1.396 mulheres e 1.356 homens), sendo que essa vantagem permaneceu em todas as modalidades de ingresso, com exceção do PEC-G, em que 54% são homens. E em relação ao desempenho dos estudantes PEC-G e das Seleções juntos, a porcentagem de estudantes formados foi de 64% no total (70% das mulheres e 59% dos homens), e em relação à média do IRA as mulheres também foram superiores com IRA de 3,74 para 3,61 dos homens.

6. Comparação entre PEC-G, Intercâmbio, Cortesia e Seleção

Na comparação entre os tipos de ingresso apresentados, podemos começar entendendo as características dos perfis quando olhamos para as condições de ingresso. Nos casos em que os cursos decidem se recebem ou não os estudantes (PEC-G e Intercâmbio), existem diferenças que podem ser determinantes a decisão dos cursos de participarem dos programas. Por exemplo, no intercâmbio na UnB, de 1991 a 2017, o público foi 75% de europeus ou latino-americanos, e esses estudantes cursam em geral apenas um semestre, já no caso do PEC-G, foram 68% dos estudantes africanos que vieram cursar toda a graduação (vale lembrar que nestes dois casos os estudantes devem cumprir exigências de desempenho acadêmico na seleção). Já nos casos das Seleções ou Matrícula Cortesia, são os estudantes que escolhem os cursos que irão estudar, com a grande diferença que na Cortesia o candidato precisa apenas fazer parte de uma categoria para ingressar no curso, e na Seleção precisa ser aprovado em processo seletivo com prova de conhecimento (como o vestibular), o que faz com que a diferença do preparo destes estudantes para acompanhar as aulas seja muito diferente. E isso pode ser observado na quantidade de estudantes desligados, que na Cortesia é de 77% enquanto nas seleções é de 48%. Um exemplo que reflete a diferença da facilidade de ingresso, é o curso de Medicina, o mais concorrido na universidade, recebeu 94 estudantes de Matrícula Cortesia e apenas 6 das Seleções, com 17% de formados da Cortesia para 80% das seleções.

Sobre o desempenho dos estudantes, a Matrícula Cortesia apresentou uma grande quantidade de desligamentos (77%), entre os estudantes das Seleções foram 48% de desligados, já no PEC-G apenas 26% foram desligados. Como visto acima, os estudantes Cortesia não passam por nenhuma exigência ou teste de conhecimento, isso pode ser uma das razões para a grande quantidade de desligamentos e apesar do PEC-G ter uma concorrência muito baixa, outras características como o deslocamento de seu país de origem com a finalidade de cursar a graduação e o apoio financeiro do governo brasileiro, são características que podem explicar essa diferença de desempenho entre esses perfis.

Sobre a origem dos estudantes, os PEC-Gs são na maioria africanos (68%), os de Matrícula Cortesia latino-americanos (51%), intercambistas europeus (44%) e os ingressantes por Seleção a predominância está dividida entre os latino-americanos e os europeus com 30% cada, mas com destaque para os estadunidenses que representam 16% destes estudantes.

Considerando que a África é um continente menos desenvolvido com menor quantidade de universidades, o PEC-G parece uma boa oportunidade para esses estudantes cursarem a graduação em uma universidade estrangeira, ainda podendo receber apoio do governo brasileiro como bolsa para apoio da subsistência, refeições a baixo custo e moradia gratuita, como acontece na UnB. No caso do intercâmbio, a predominância de europeus pode estar ligada ao poder aquisitivo destes estudantes, e ao fato de que seus países oferecem graduação de qualidade e o intercâmbio no Brasil serve como complemento, ou até mesmo uma experiência cultural. A grande participação de latino-americanos na Matrícula Cortesia pode estar ligada a proximidade entre os países e a qualidade da universidade. Já no caso dos ingressantes pelas seleções, que depende principalmente do desempenho no processo seletivo, a participação dos estadunidenses, europeus e latino-americanos, pode estar ligado principalmente à base acadêmica desses candidatos, ou até mesmo, com menor relevância a quantidade de residentes destes países em Brasília.

APÊNDICE B

Histórico das normativas do PEC-G

O Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) é de fato o mais antigo instrumento de cooperação educacional do governo brasileiro criado oficialmente em 1965 pelo Decreto nº 55.613⁴³, resultado desta particular conjuntura decorrente da crescente migração de estrangeiros para o Brasil e da necessidade percebida de unificar as condições de mobilidade estudantil e garantir tratamento semelhante aos estudantes de graduação por parte das universidades.

A ideia da criação de um Programa de Governo para amparar estudantes de outros países adveio do incremento do número de estrangeiros no Brasil, na década de 1960, e das consequências que este fato trouxe para a regulamentação interna do status desses estudantes no Brasil. Havia necessidade de unificar as condições de mobilidade acadêmica e de garantir tratamento semelhante aos estudantes por parte das universidades. Dessa forma, em 1965 foi lançado o primeiro Protocolo do PEC-G. Desde 2013, o Programa é regido pelo Decreto Presidencial n. 7.948, que confere maior força jurídica ao regulamento do PEC-G⁴⁴.

Dessa forma, para o governo brasileiro, o PEC-G constitui-se como uma iniciativa de cooperação, prioritariamente entre países em desenvolvimento, com o objetivo de formar recursos humanos e possibilitar o acesso a cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, de jovens dos países com os quais o Brasil possui acordos educacionais ou culturais (BRASIL, 2013).

Em 1964, o PEC-G recebeu sua atual denominação em Relatório do MRE, o qual conduziu o Programa, sem a participação do MEC, em contato direto com as IES, a partir de sua sede no Rio de Janeiro, até 1974. Em 03 de janeiro de 1967, o PEC-G seu primeiro instrumento normativo, decorrente da assinatura, no Rio de Janeiro, de Protocolo (19 cláusulas). Em 1974, ocorre à assinatura do segundo protocolo PEC-G, neste período houve

⁴³ Este foi o primeiro instrumento normativo do PEC-G, apesar de estar escrito em alguns lugares que a primeira normativa foi a 1ª Portaria de 1967. Este decreto de 1965 já definia certas normativas, mesmo que com poucas cláusulas. Desde sua criação até já existiram dois decretos e cinco protocolos.

⁴⁴ Página web da Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores. www.dce.mre.gov.br. Consultado em 30/04/2018.

uma significativa mudança, a qual o programa deixou de restringir-se aos países latino-americanos (DUARTE, 2016a, p. 3).

No entanto, apesar da atual concepção sobre o Programa, seus comícios possuíam algumas características específicas, que foram sendo modificadas através do tempo, até constituir o que ele é hoje. O primeiro instrumento normativo do PEC-G, que decorreu da assinatura do primeiro Protocolo com 19 cláusulas, permitia, entre outros aspectos, a condução do Programa em contato direto com as IES e sem a necessária participação do MEC⁴⁵. Posteriormente, em 1974 foi assinado o segundo protocolo do PEC-G, que trouxe uma mudança essencial na sua lógica de funcionamento. A partir deste documento normativo, o Programa deixou de restringir-se aos países latino-americanos. Entretanto, vale ressaltar que o já mencionado Decreto de 1965 não restringia a participação dos países citados, mas apenas no 1º protocolo surgiu a restrição, quebrada no 2º protocolo, somando assim um pequeno período de restrição.

Em 10 de novembro de 1986, assinou-se um terceiro protocolo que, dentre os objetivos, visava disciplinar mais explicitamente o tempo de permanência dos estudantes-convênio nos cursos. Na época, verificou-se que enquanto as IES aplicavam a figura do jubramento aos estudantes brasileiros, alguns casos de estudantes estrangeiros permaneciam “indefinidamente” na graduação (DUARTE, 2016a).

Por outro lado, mais uma mudança significativa veio com a aparição do quarto protocolo em 1993 e no âmbito do MEC. Através deste instrumento, que já incluía 22 cláusulas, a gerência do PEC-G retornou da CAPES à atual Secretaria de Educação Superior (SESu), como resultado de debates e sugestões de uma comissão ad hoc formada por coordenadores do próprio Programa em algumas universidades⁴⁶.

No âmbito do MEC, em 1993 a gerência do PEC-G retornou da CAPES à atual Secretaria de Educação Superior (SESu) por meio do quarto Protocolo (com 22 cláusulas), foi resultante de debates, e atendendo a sugestões de uma comissão ad hoc formadas pelos coordenadores do PEC-G da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Universidade de Brasília – UnB, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e Universidade Federal do Rio

⁴⁵ A última Cláusula é baseada no [Artigo 1 do Decreto nº 7.948 de 12 de março de 2013](#). Já citado na nota de número 15.

⁴⁶ Essas universidades foram: Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Universidade de Brasília – UnB, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Grande do Norte – UFRN “com a finalidade de analisar o desempenho acadêmico dos participantes do PEC-G), neste momento a gerência do Programa retornou à atual Secretaria de Educação Superior – SESu (DUARTE, 2016a, p.3).

Finalmente, em março de 1998, assinasse um quinto protocolo PEC-G, com forte prioridade aos países em desenvolvimento, e com o objetivo de contribuir ainda mais para a qualidade do programa. Em função disso, adota-se o termo de adesão, com a participação da SESu e assessorada por uma comissão indicada pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação. Nestes termos, como parte das mudanças que trazia este protocolo, acatou-se a obrigatoriedade de aprovação no exame do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – CELPE-Bras, e o recebimento do diploma junto à Embaixada brasileira no país de origem do estudante, com base no estatuto do estrangeiro - Lei 6.815, de 19 de agosto de 1980.

Depois das diferentes transformações ocorridas na essência do PEC-G ao longo da sua existência, atualmente o PEC-G opera a partir do Decreto Nº 7.948, de 12 de março de 2013, que revoga o primeiro Decreto, com o objetivo de regulamentar e adaptar o PEC-G à nova realidade brasileira no século XXI. Neste documento normativo, que define a concepção vigente do programa em questão, assume-se o mesmo como: um conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional internacional, preferencialmente com os países em desenvolvimento, com base em acordos bilaterais vigentes e caracterizado pela formação do estudante estrangeiro em cursos de graduação no Brasil e seu retorno ao país de origem ao final do curso⁴⁷.

⁴⁷ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm Acesso em 30/04/2018.

Quadro 6 - Cronologia das normativas do PEC-G⁴⁸

CRONOLOGIA DAS NORMATIVAS	
1964	<ul style="list-style-type: none"> ❖ O PEC-G recebeu sua atual denominação em Relatório do MRE, o qual conduziu o Programa, sem a participação do MEC, em contato direto com as IES, a partir de sua sede no Rio de Janeiro, até 1974. ❖ O MRE cria grupo de trabalho encarregado de elaborar a carteira de identidade de estudante-convênio, com o objetivo de regularizar a vida escolar dos estudantes beneficiários de convênios culturais. ❖ <u>Formaram-se, em universidades brasileiras, cerca de 300 estudantes latino-americanos.</u>
1965	<ul style="list-style-type: none"> ❖ O Decreto presidencial nº 55.613/65 cria oficialmente o Programa PEC-G, tornando obrigatório o registro de estudantes estrangeiros, de qualquer nação, beneficiários de convênios culturais já matriculados em IES brasileiras. ❖ <u>Formaram-se, em universidades brasileiras, 450 estudantes latino-americanos, sendo de 472 o número de matrículas iniciais.</u>
1967	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Publicado o 1º Protocolo PEC-G, com 19 cláusulas que pela primeira vez, apresenta normativas mais detalhadas sobre o PEC-G, definindo atribuições e determinando regras para a participação dos candidatos. E restringe aos países latino-americanos.
1969	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Cerca de 2900 estudantes-convênio estão matriculados em universidades brasileiras. O Correio Aéreo Nacional realiza o transporte de 370 estudantes-convênio para o Brasil.
1974	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ocorre à assinatura do 2º protocolo PEC-G, neste período houve uma significativa mudança, a qual o programa deixou de restringir-se aos países latino-americanos.
1975	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Com o objetivo de expandir o PEC-G, o MEC solicita vagas a todas as instituições brasileiras de ensino superior. ❖ Das 2.604 vagas ofertadas no âmbito do PEC-G, 1300 são preenchidas, sendo os estudantes latino-americanos e portugueses.
1981	<ul style="list-style-type: none"> ❖ É publicado o termo adicional do 2º protocolo, que atribui ao SISu que estabeleça mecanismos, no Brasil, para treinamento em Língua Portuguesa dos estudantes-Convênio e apoie o MRE para que possa desenvolver a atividade no Exterior.
1986	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Publicação do 3º Protocolo, que disciplina mais explicitamente o período de permanência dos estudantes-convênio no curso.
1987	<ul style="list-style-type: none"> ❖ O Programa de Estudantes-Convênio de Nivel Técnico (PEC-TEC), em parceria com entidades brasileiras especializadas, como SENAI, SENAC e Instituições de Ensino Profissionalizantes, oferecem estágios de curta e média duração (de 3 a 6 meses) a estudantes estrangeiros. 70% dos 250 cursos são oferecidos a países africanos lusófonos.
1993	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Publicação do 4º Protocolo, com 22 cláusulas, nele a gerência do PEC-G retornou da CAPES à atual Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC.
1998	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Publicação do 5º Protocolo, exige a aprovação no CELPE-Bras pelos candidatos, e o recebimento do diploma junto a Embaixada brasileira no país de origem do aluno. Prioriza a participação de países em desenvolvimento.
2013	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Publicação do Decreto 7.948/13 que revoga o Decreto nº 55.613/65 com o objetivo de regulamentar e adaptar o PEC-G à nova realidade brasileira no século XXI. Foi a primeira mudança significativa que o programa sofreu desde sua criação e um passo importante para acompanhar um novo momento das relações exteriores do Brasil.

⁴⁸ Parte das informações contidas no Quadro 1 podem ser acessadas em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/cronologia.php> Acesso em 30/04/2018.

APÊNDICE C

Preparação para a seleção PEC-G

1. Consulta aos países das áreas prioritárias

A partir da seleção PEC-G de 2016 o MRE começou a realizar uma consulta anual aos países participantes para saber quais as áreas prioritárias dos cursos os países tinham interesse que seus estudantes realizassem a graduação no Brasil. Antes disso o MRE informava às embaixadas que os países poderiam manifestar as áreas de interesse, mas poucos o faziam⁴⁹.

Os países informam suas áreas prioritárias divididas pelos Eixos: Estruturante, de Desenvolvimento Social e de Desenvolvimento econômico e infraestrutura. Entre as seleções de 2016 e 2018, apenas 37% dos países informaram suas áreas prioritárias⁵⁰.

2. Oferta de vagas pelas Universidades

No ano anterior à seleção, o MEC envia um ofício às IES solicitando a oferta de vagas de cada curso, as Universidades consultam os colegiados dos seus cursos e enviam o quantitativo ao MEC pelo sistema SIMEC, informando o quantitativo de vagas para cada curso por semestre. Após o recebimento do quantitativo de vagas pelo MEC a informação será divulgada no edital de seleção de candidatos para o ano seguinte⁵¹.

No entanto, nos casos em que o estudante realiza o curso de português preparatório para o CELPE-Bras no Brasil, o mesmo irá ingressar no curso apenas no ano seguinte a que foi selecionado, ou seja, um candidato selecionado para a vaga designada para o 1º semestre de 2018 irá iniciar a graduação no 1º semestre de 2019. Neste caso, um curso que ofertou 2 vagas para 2018 e 2 vagas para 2019, pode receber 4 estudantes em 2019, por esse motivo é importante que as IES realizem um controle interno destas vagas para evitar esse tipo de situação.

⁴⁹ Entrevista com Elisa Mendes, Ex-coordenadora do Programa PEC-G no MRE no período entre 2013-2017.

⁵⁰ Estas informações foram obtidas através de dados recebidos da DCE/MRE

⁵¹ Vale lembrar que devido a normativa do Decreto nº 7.948/13, os cursos não podem oferecer vagas no período noturno.

3. Inscrições

Antes das seleções, as embaixadas fazem divulgação do programa nos países que pretendem enviar candidaturas. As formas de divulgação variam conforme a Embaixada/Consulado. Cada uma avalia as formas mais efetivas e viáveis de divulgação, conforme a realidade do país e a disponibilidade orçamentária e de pessoal. Algumas embaixadas divulgam em programa na televisão, jornal, rádio, redes sociais, sites das embaixadas e pelos governos estrangeiros, além de feiras e outros eventos de divulgação de oportunidades de estudo no exterior, Cabo Verde concentra sua divulgação por meio de palestras em escolas de ensino secundário. Periodicamente, o MRE envia material de divulgação impressos do PEC-G e de algumas IES participantes e, quando solicitado, envia recursos para custear participação em eventos, aquisição de material, diárias dos funcionários que se deslocam a outras cidades para promover o programa, etc.⁵².

Como já mencionado, o processo de inscrição, tem algumas características que devem ser destacadas. Segundo o Decreto Nº 7.948, o calendário para as inscrições e o processo seletivo do PEC-G em geral, é anualmente regulamentado por edital expedido pelo Ministério da Educação, com a anuência do Ministério das Relações Exteriores. Na prática quem organiza a maior parte da dinâmica da seleção é o MRE.

Também é preciso ressaltar, que para o candidato se inscrever deve se apresentar à Embaixada ou Consulado do Brasil no período definido com a documentação e cumprindo as condições exigidas pelo edital. Isto implica que as inscrições (gratuitas, de fato), somente estão disponíveis para estudantes estrangeiros que cumpram com um conjunto de condições concretas. Entre as condições ressaltam:

- a) Ser nacional e residente dos países que participam do PEC-G, que não sejam brasileiros ou portadores de visto permanente ou qualquer outro tipo de visto temporário para o Brasil;
- b) Ser maior de 18 e preferencialmente até 23 anos;

⁵² Entrevista com Elisa Mendes, Ex-coordenadora do Programa PEC-G no MRE no período entre 2013-2017.

- c) Firmar Termo de Responsabilidade Financeira, em que assegurem ter meios para custear as despesas com transportes e para subsistência no Brasil durante o curso de graduação⁵³;
- d) Firmar Termo de Compromisso, em que se comprometam a cumprir as regras do PEC-G; e
- e) Apresentarem certificado de conclusão do ensino médio e Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras.

Por outro lado, na hora de fazer a inscrição, os candidatos preenchem junto ao funcionário da embaixada ou consulado o Formulário de inscrição, onde informam duas opções de cidade e de curso. De igual forma, existe uma opção em que o candidato aceita ir para qualquer cidade se houver vaga nos cursos pretendidos e pode informar se tem facilidade de moradia em alguma cidade. Por exemplo, alguns informam que tem parentes em uma determinada cidade e os avaliadores podem direcionar para a mesma cidade ou para uma mais próxima.

No que concerne aos processos de inscrição e seleção de candidatos, devem ser atendidos outros critérios, além das condições exigidas no Decreto 7.948/2013 antes mencionado. Desde há algum tempo se começou a exigir que os estudantes-convênio apresentassem duas médias: média global de todas as disciplinas cursadas no ensino médio e média da disciplina do idioma oficial de seus respectivos países, cursadas no ensino médio. Ambas médias devem ser superiores a 60 %, sendo que os candidatos com média global mais altas terão prioridade na alocação de vagas. De igual forma, a Comissão de avaliação considera para a seleção de estudantes, a adequação do histórico escolar do ensino médio ao curso desejado pelo candidato⁵⁴.

Além dessas condições, são estabelecidas algumas exceções para situações específicas relacionadas aos candidatos. Por exemplo, de forma excepcional, quando o candidato não tiver concluído o ensino médio na data da inscrição, o mesmo poderá apresentar o certificado de conclusão do ensino médio no ato da matrícula na IES. De igual forma, o candidato originário de países em que não haja aplicação do Celpe-Bras poderá realizá-lo no Brasil, uma única vez, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros, preparatório para o exame

⁵³ O responsável financeiro deve se comprometer em pagar mensalmente 400 dólares e comprovar ter uma renda mínima de 1200 dólares mensais, podem ser vários responsáveis, por exemplo, 2 com renda de 600 dólares cada.

⁵⁴ Entrevista com Elisa Mendes, Ex-coordenadora do Programa PEC-G no MRE no período entre 2013-2017.

Celpe-Bras em IES credenciadas. A realização deste exame deverá ser feita mediante assinatura de Termo específico a ser firmado com o Ministério de Educação (BRASIL, 2013).

Nos critérios da seleção, candidatos de diferentes países concorrem com os mesmos critérios, o que pode gerar vantagens para países com determinadas características, por exemplo, em relação a nota geral do ensino médio, que é eliminatório e classificatório, estudantes de países em que a forma de avaliação apresenta valores menores, são pior classificados e até eliminados, e nos casos de países com avaliações mais altas são sempre beneficiados, independente da qualidade do ensino, como é o caso dos estudantes do Paraguai que apresentam geralmente notas muito altas, inclusive com várias incidências de média de 100%, estes apresentam um ótimo desempenho na seleção para o curso de medicina, que é o mais concorrido do programa e que deixou 67% dos candidatos desclassificados nas seleções de 2015 a 2018, mas o Paraguai que representou apenas 5 % dos estudantes selecionados nesse período ocupou 12% das vagas de Medicina, o oposto ocorre com os estudantes do Benim, que representam 10% dos selecionados, e apenas 5% foram aprovados em Medicina. Outro critério, que neste caso gera apenas desclassificação, é a exigência de uma renda mínima de 400 dólares recebidos pelo responsável financeiro, o que pode eliminar estudantes de países em que a moeda tem um menor poder de compra em relação ao dólar. Além desses fatores, estudantes de países francófonos e anglófonos apresentam maior dificuldade na prova do CELPE-Bras, em relação às lusófonos e hispano falantes.

APÊNDICE D

Chegada, permanência e saída do programa PEC-G

1. Registro

Assim que é publicado o resultado do processo seletivo, as representações diplomáticas brasileiras recebem instruções para repassar aos candidatos selecionados instruções para a vinda ao Brasil e devem orientá-los a ler o Manual do Estudante-Convênio, disponível no site da DCE (<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>), que contém informações sobre o assunto. Algumas embaixadas também promovem encontros e palestras de orientação para os selecionados, inclusive com a presença de alunos ou ex-alunos, que prestam seus depoimentos. O Manual está disponível em português, francês, inglês e espanhol. As IES também costumam enviar informações específicas sobre chegada e apresentação aos seus selecionados⁵⁵.

Tendo sido selecionado o estudante-convênio, a apresentação dos mesmos para a efetivação da matrícula deverá obedecer a calendário escolar das IES para as quais foram selecionados. Para isso, compete às IES verificar a documentação e a regularidade da situação migratória dos estudantes (Visto IV-Estudante), podendo assim passar a registrar e efetivar a matrícula (BRASIL, 2013)⁵⁶. Uma vez realizado o registro, o estudante estabelece um vínculo com a instituição.

Antes da chegada do candidato à cidade em que realizará o curso, é muito importante a ação das universidades enviando aos candidatos selecionados informações acerca da cidade e da universidade de destino. E também o acolhimento quando da chegada ao destino, é de suma importância para uma adaptação que permita uma acomodação adequada, conhecimento das tramitações e normativas da universidade, do cotidiano e cultura da cidade de destino, etc. Esse tipo de ação é muito particular de cada universidade, algumas prestam um acolhimento abrangendo vários aspectos, enquanto outras apenas registram os estudantes e estes seguem “por conta própria”, sem apoio da coordenação do PEC-G. Este assunto foi tratado de forma mais detalhada no capítulo 4.

⁵⁵ Entrevista com Elisa Mendes, Ex-coordenadora do Programa PEC-G no MRE no período entre 2013-2017.

⁵⁶ Para a efetivação da matrícula os candidatos devem apresentar um conjunto de documentos às IES. Para conferir esses documentos, ver Lista de documentos que o MRE solicita que os candidatos apresentem à IES: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/estudantes/matricula.php>

2. Obrigações para permanência

Após o ingresso na Universidade, o “candidato selecionado” que se torna “estudante” do Programa PEC-G deve seguir algumas normas que são condições para se manter no programa e cursar a graduação. O Decreto do PEC-G estende ao estudante-convênio as normas aplicáveis aos integrantes do corpo discente de cada IES que são compatíveis com o Decreto do Programa, ou seja, em caso de conflito de normativas, o Decreto do PEC-G prevalece, levando sempre em consideração a autonomia universitária. Entre essas normativas que podem ser conflitantes, algumas se referem a aspectos acadêmicos, como é o caso do Artigo 12 que desliga do programa o estudante que, reprovar em disciplina por não cumprir a frequência mínima exigida pela IES, reprovar três vezes na mesma disciplina ou reprovar em mais de duas disciplinas no mesmo semestre, este último com a ressalva de ser válido apenas a partir do 2º ano ou 3º semestre do curso, que protege os calouros na fase de adaptação a nova língua, cultura e outros fatores que impactam no desempenho acadêmico dos estudantes estrangeiros nesta fase.

Além destas condições, o referido artigo desliga o estudante que: Não efetuar matrícula no prazo regulamentado pela IES, apresentar conduta imprópria, trancar matrícula sem justificativa (exceto por motivo de saúde) ou obtiver condição migratória diversa ou visto que não seja específica para estudante. Além disso, o Decreto não permite que os estudantes PEC-G desempenhem atividades remuneradas que configure vínculo empregatício ou caracterize pagamento de salário ou honorários por serviço prestado, o que impede a entrada no mercado de trabalho legal.

Mas é permitida a participação do estudante-convênio em estágio curricular, atividades de pesquisa, extensão e de monitoria, obedecida a legislação referente a estrangeiros residentes temporários (BRASIL, 2013). Como foi possível perceber no capítulo 4, uma forma de contornar a proibição de trabalhar durante a participação no programa, muitos destes estudantes, acabam buscando estágios com pagamento de bolsa, que geralmente são em instituições ou setores relacionados ao curso, mas que muitas vezes não oferecem atividades diretamente ligadas ao curso.

O Decreto não permite que as universidades ofertem vagas em cursos no período noturno, segundo o Sr. Rafael consultor do MEC, essa medida evita que os estudantes exerçam atividades remuneradas fora da norma do PEC-G, ainda que de maneira informal, o

que prejudicaria sua dedicação aos estudos. No entanto, não há regra que proíba a matrícula de estudantes PEC-G em disciplinas no período noturno. No entendimento do Sr. Rafael (e não do MEC) as universidades devem observar o entendimento de que deve ser uma excepcionalidade e jamais deverá representar a maioria da carga horária do período matriculado⁵⁷.

Dentre as condições de permanência do estudante no programa, o Decreto PEC-G em seu artigo 11º veda a participação dos estudantes em programas de mobilidade acadêmica que implique deslocamento do estudante, com alteração das condições de matrícula, com mudança temporária de sede ou de país. Por um lado, essa normativa impede que o estudante perca os laços com a universidade em que está matriculado, com o país ou até controla o tempo de integralização, mas por outro, pode fazer com que o estudante perca excelentes oportunidades de forte impacto em sua formação, e até em aspectos profissionais.

3. Transferências

Caso o estudante sentir necessidade de mudar de curso ou de instituição, os artigos 9º e 10º do Decreto PEC-G, permitem a transferência destes estudantes e define algumas exigências para sua realização.

Entre as exigências, a transferência deve atender os critérios e as normas regimentais das IES participantes do PEC-G, respeitados os critérios estabelecidos pelo art. 49 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que exige a existência de vagas e processo seletivo para realização da transferência. O Decreto também diz que, a transferência de curso ou de IES deverá ser feita entre IES participantes do PEC-G uma única vez, exclusivamente ao fim do primeiro ano de estudos. No caso de matrícula para obtenção de nova habilitação, vinculada ao mesmo curso, o estudante deverá respeitar o prazo regulamentar de conclusão do curso inicial. A IES recipiendária também deve comunicar a Polícia Federal, MRE e MEC, acerca da transferência.

Apesar da exigência de realizar a transferência única e exclusivamente após o fim do primeiro ano de curso, muitas universidades realizam a transferência fora desse prazo, se

⁵⁷ Entrevista com Rafael Duarte, consultor independente do MEC. As informações oferecidas pelo senhor Rafael Duarte não refletem qualquer posição oficial do governo brasileiro.

valendo da autonomia universitária. Em relação à transferência de estudantes na UnB, o capítulo 4 apresenta o impacto da transferência na vivência dos estudantes PEC-G na UnB.

4. Formatura

O PEC-G prevê o retorno dos participantes para seu país de origem após a conclusão da graduação, e para garantir esse retorno e assim cumprir a função de cooperação educacional internacional, o estudante-convênio receberá, obrigatória, pessoal e gratuitamente, seu diploma, ementas e histórico escolar, legalizados, na missão diplomática brasileira onde se inscreveu no PEC-G. Entretanto, é comum que os estudantes formados solicitem ao MRE a retirada do diploma no Brasil, segundo a Sra. Elisa, normalmente os alunos que fazem esse tipo de solicitação alegam que constituíram família no Brasil, ou que conseguiram emprego ou estão cursando pós-graduação. Outro motivo alegado é que o aluno solicitou pedido de refúgio no Brasil. Com base em parecer jurídico do MRE, elaborado a partir de consulta em 2015, a DCE não autoriza retirada de diploma em local outro que não seja a missão diplomática brasileira no país onde o aluno se inscreveu para o PEC-G, nem mesmo em casos assim⁵⁸.

⁵⁸ Entrevista com Elisa Mendes, Ex-coordenadora do Programa PEC-G no MRE no período entre 2013-2017

APÊNDICE E

Auxílios oferecidos aos estudantes PEC-G

Os candidatos selecionados para o PEC-G recebem uma vaga gratuita em curso de graduação em uma das 109 IES brasileiras cadastradas, sem cobrança de taxas e sem a necessidade de aprovação em concurso com testes de conhecimento como os candidatos brasileiros. Além de assistência médica, odontológica e farmacêutica pelo Sistema Único de Saúde (SUS), nos termos de convênio firmado entre o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Saúde e sem prejuízo da adesão do estudante a um plano de saúde complementar. (Decreto PEC-G)

Os beneficiados também recebem gratuitamente seus documentos acadêmicos (diploma, ementas e histórico escolar) legalizados, na missão diplomática brasileira do país onde se inscreveu no PEC-G. Além destes benefícios, como parte do programa do PEC-G, é importante enfatizar que os estudantes beneficiados podem receber um conjunto de auxílios, afim de auxiliar no desempenho acadêmico no Brasil. Isso tudo, atendo a diferentes critérios.

Dentre esses benefícios, podemos destacar a Bolsa PROMISAES oferecida pelo MEC e as Bolsa Mérito e Bolsa MRE oferecidas pelo MRE, que constituem um auxílio financeiro de R\$ 622,00 por mês, concedido aos estudantes-convênio do PEC-G considerando o desempenho acadêmico e/ou condição Socioeconômica. Outros benefícios oferecidos são a bolsa emergencial, Passagem de retorno e auxílio funeral, todas serão faladas com mais detalhes neste apêndice.

Fora isso, as instituições participantes do PEC-G poderão, nos termos da lei, conceder outros auxílios destinados ao estudante-convênio, por prazo limitado e durante o curso, a título de custeio de moradia, transporte, alimentação ou referentes a atividades acadêmicas. (Decreto PEC-G)

1. Bolsa MEC (PROMISAES)

A Bolsa PROMISAES (Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior) pretende fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos – em especial os africanos – nas áreas de educação e cultura, oferecendo

apoio financeiro. Este apoio é concedido a alunos estrangeiros participantes do Programa PEC-G, regularmente matriculados em cursos de graduação em instituições federais de educação superior. Com estas bolsas visa-se cooperar para a manutenção dos estudantes durante o curso, já que muitos vêm de países chamados em vias de desenvolvimento e pertencem a famílias com desvantagens socioeconômicas⁵⁹.

O PROMISAES foi implementado no Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva pelo Decreto 4.875/2003 que institui o Projeto com o objetivo de fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre os países com os quais o Brasil mantenha acordos educacionais ou culturais. Em 2005 foi publicado pelo MEC o Edital de convocação nº 11 que estabeleceu as primeiras diretrizes para execução do PROMISAES, atualmente essas diretrizes são regulamentadas pela Portaria nº 745/12⁶⁰.

A referida portaria passou a responsabilidade da seleção dos candidatos e da execução orçamentária do PROMISAES para as IFES. Fica estabelecido na portaria que os critérios de seleção devem considerar, além de exigências já estabelecidas no Decreto do PEC-G a Análise da condição socioeconômica, Rendimento acadêmico, Custo de vida local, Índice de desenvolvimento humano do país de origem do estudante e a Previsão de envolvimento do aluno em atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão relacionadas com o curso de graduação, em que pesem, preferencialmente, as contribuições do contexto cultural e social do país de origem. A portaria também estabelece condições para que o estudante possa concorrer à bolsa ou tenha ela suspensa, com destaque para a exigência de não estar matriculado em menos de 4 disciplinas (ou 16 créditos) por semestre ou um substancial mudança de condição socioeconômica. Dentro dos critérios estabelecidos pela portaria, às IFES tem autonomia para criar seus próprios métodos de avaliação, o que pode ser observado quando comparamos os editais de seleção PROMISAES de diferentes IFES⁶¹.

A fonte de recursos da bolsa PROMISAES é o orçamento do MEC determinado pela Lei Orçamentária anual (LOA), e é descentralizado junto ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Os valores anuais são de R\$ 6,1 milhões, e não houve mudança desde 2013 graças ao esforço da equipe da SESu frente aos seguintes

⁵⁹ <http://portal.mec.gov.br/promisaes>, consulta 30/09/2017.

⁶⁰ Para obter mais informações sobre esta Bolsa, visitar: <http://portal.mec.gov.br/promisaes>

⁶¹ Para acessar a Portaria 745/12: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10931-portariadopromissaes2012&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192

contingenciamentos de recursos do Governo Federal. Não há orçamento disponível para distribuir bolsa PROMISAES para a totalidade de alunos do PEC-G e tampouco àqueles que não estão matriculados nas IFES. Portanto, é preciso racionalizar o orçamento, e temos utilizados os seguintes critérios: É feito um primeiro recorte relativo à metade do total de alunos matriculados nas IFES em julho de cada ano e cujos cadastros no SIMEC tenham sido atualizados. Em seguida, o orçamento residual após esse corte é distribuído primeiro entre as IFES que oferecem curso de português. Leva-se em consideração as IFES que tenham números expressivos de alunos, normalmente mais de 60 ou 70. Em 2017, houve um cuidado para premiar aquelas IES que ofertaram mais vagas em cursos de Medicina e português, como a UFBA e a UFCA, pois são dois gargalos do processo seletivo do PEC-G⁶².

2. Auxílios MRE

Os auxílios e bolsas oferecidos pelo MRE foram estabelecidas concomitantemente com a bolsa Promisaes, do MEC, como a Promisaes atende apenas aos estudantes da rede federal, foi instituída a Bolsa MRE, destinada aos alunos de IES não federais que comprovem dificuldade financeira. Juntamente, foi criada a Bolsa Mérito, como uma forma de estimular o desempenho de todos os alunos PEC-G. A Bolsa Emergencial já existia, mas em outro formato⁶³.

Ao final de cada ano, a DCE envia ao Departamento Cultural do MRE a previsão de gastos com bolsas e passagens para o próximo ano, baseada no quanto foi gasto no ano corrente e na estimativa de aumento desse gasto (por exemplo, aumento no preço das passagens, número previsto de alunos que concluirão o curso etc.). Normalmente, pedimos o suficiente para aumentar a concessão de bolsas e passagens, mas o valor liberado não necessariamente é o total solicitado. Ao longo do ano, também, é comum haver contingenciamentos. O pagamento das bolsas e das passagens dos alunos PEC-G estão incluídos na mesma ação orçamentária, mas o Departamento Cultural, que é responsável por essa gestão, define internamente os valores que serão destinados para cada finalidade⁶⁴.

⁶² Entrevista com Rafael Duarte, consultor independente do MEC. As informações oferecidas pelo senhor Rafael Duarte não refletem qualquer posição oficial do governo brasileiro.

⁶³ Entrevista com Elisa Mendes, Ex-coordenadora do Programa PEC-G no MRE no período entre 2013-2017.

⁶⁴ Entrevista com Elisa Mendes, Ex-coordenadora do Programa PEC-G no MRE no período entre 2013-2017.

Tabela 17 - Bolsas pagas pelo MRE para estudantes PEC-G de 2017/2 a 2018/1**Bolsas pagas pelo MRE para estudantes PEC-G**
(2007/2 a 2018/1)

Ano / Semestre	Bolsa Mérito	Bolsa MRE	Bolsa Emergencial	TOTAL
2007/2	30	123	0	153
2008/1	41	126	7	174
2008/2	58	102	2	162
2009/1	64	100	5	169
2009/2	108	102	1	211
2010/1	102	88	20	210
2010/2	139	73	22	234
2011/1	127	76	20	223
2011/2	130	63	6	199
2012/1	178	58	3	239
2012/2	180	23	0	203
2013/1	187	18	0	205
2013/2	87	27	0	114
2014/1	83	17	0	100
2014/2	78	21	0	99
2015/1	106	22	0	128
2015/2	135	17	0	152
2016/1	128	5	0	133
2016/2	180	7	0	187
2017/1	170	3	1	174
2017/2	176	4	0	180
2018/1	98	8	0	106
Total	2585	1083	87	3755
Média	118	49	4	173

Fonte: MRE, 2018.

Observando a evolução do número de bolsas ao longo dos anos, nota-se claramente que o destino do orçamento para as bolsas da DCE vai migrando da Bolsa MRE para a Bolsa Mérito. Isso teria ocorrido devido ao aumento no número de candidatos da Bolsa Mérito, possivelmente em decorrência de divulgação mais eficaz da bolsa, e uma diminuição no número de candidatos a Bolsa MRE. Em 2010, a DCE recebia 300 candidatos por semestre, em 2017 a média foi de 20 candidatos por semestre. Além disso, no caso de alunos que se candidatam para ambas as modalidades de bolsa, a DCE dá preferência por incluí-los na Bolsa

Mérito, quando aptos. Talvez essa queda possa ser atribuída ao aumento da preferência pela Bolsa Mérito, ou às mudanças nas regras para concessão da Bolsa MRE, com a atualização da portaria reguladora das bolsas, em 2011. Em 2012 e 2013, houve uma queda no número de selecionados, em decorrência de contingenciamento orçamentário do MRE, mas que não atingiu os candidatos adeptos a Bolsa MRE – conforme entrevista com Elisa, MRE.

2.1 Mérito

Dentre os benefícios oferecidos pelo MRE, a Bolsa Mérito foi o que mais contemplou os estudantes PEC-G. Os processos de candidatura e seleção para este auxílio, são regulados por Edital específico, sendo que a IES em que o estudante-convênio estuda deverá indicá-lo através de seleção prévia, nesse caso às IES tem autonomia para decidir os critérios da seleção. A indicação deverá ser feita por meio de ofício endereçado à DCE/MRE.

Dentre os critérios de avaliação da Bolsa Mérito que constam nos editais de convocação, se destacam, a Excelência acadêmica (baseada no Índice de Rendimento Acadêmico), a Área de conhecimento do curso (com pesos diferentes para cada área), o Número de semestres cursados e Publicações, prêmios acadêmicos e envolvimento do estudante em atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e/ou extensão nos dois semestres letivos anteriores. A pontuação de corte é definida com base na disponibilidade orçamentária para concessão de bolsas naquele semestre⁶⁵.

2.1.1 Dados relativos a Bolsa Mérito

Como a Bolsa mérito seleciona os estudantes com maior destaque de rendimento acadêmico, alguns dados de seus resultados podem ser salientados. Abaixo serão feitas comparações da quantidade de bolsas distribuídas no período de 2013 a 2017 e a quantidade de candidatos selecionados no mesmo período, apesar de entender que uma comparação com a quantidade de estudantes ativos no período seria mais efetiva, não existem esses dados compilados, pois muitas IES não lançam ou atualizam esse quantitativo no SIMEC.

⁶⁵ Para mais informações sobre a Bolsa Mérito, ver:
http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/Bolsas/editais/eMerito_2018-1.pdf

Em relação aos cursos com maior número de estudantes contemplados com a Bolsa Mérito de 2013 a 2017, destacam dois. Um deles de forma positiva é o Curso de Medicina, que mesmo com uma porcentagem de 9% de estudantes selecionados no período, contemplou 15% das bolsas. Por outro lado, encontra-se o Curso de Engenharia Civil, que recebeu 5% dos estudantes PEC-G do total de selecionados em todo o Brasil, mas esses estudantes receberam apenas 3% das bolsas Mérito. Vale considerar que os dois cursos recebem a mesma pontuação no critério de “área de conhecimento”.

Tabela 18 - Cursos contemplados com a Bolsa Mérito

Cursos contemplados com a Bolsa Mérito				
2013 a 2017				
Curso	Bolsa mérito		Estudantes selecionados no PEC-G	
Medicina	196	15%	225	9%
Arquitetura	112	8%	123	5%
Administração	105	8%	124	5%
Outros cursos	915	69%	2022	81%
Total	1328	100%	2494	100%

Fonte: MRE, 2018.

O continente africano enviou 65% (1.631) dos estudantes selecionados de 2013 a 2017, no mesmo período seus estudantes foram contemplados com 74% (988) das bolsas Mérito – o que pode indicar uma relação direta no desempenho dos estudantes africanos –, o oposto do que aconteceu com latino-americanos e caribenhos, onde houve ingresso de 32% (801) dos estudantes selecionados e receberam 26% (340) das bolsas mérito. O continente Asiático, apesar de ter enviado 62 (2%) estudantes, não foi contemplado com nenhuma bolsa.

Em relação a distribuição de bolsas por gênero, na totalidade a divisão está semelhante entre os dois gêneros, com destaque para as candidatas do sexo feminino da América Latina e Caribe, que receberam 55% (186) das bolsas conquistadas pelos estudantes deste continente, e a África, mesmo com maior quantidade de estudantes do sexo masculino, a divisão das bolsas mérito foi praticamente igual entre os gêneros reforçando o bom desempenho feminino no Programa.

Tabela 19 - Bolsas mérito contempladas de 2013 a 2017 - Por origem e gênero do aluno

Bolsa Mérito por origem do aluno (2013 a 2017)								
Origem	Feminino	%	Masculino	%	Total de bolsas	%	Seleção nacional	%
América Latina e Caribe	186	55%	154	45%	340	26%	801	32%
África	508	51%	480	49%	988	74%	1631	65%
Ásia	0	0%	0	0%	0	0%	62	2%
TOTAL	694	52%	634	48%	1328	100%	2494	100%

Fonte: MRE, 2018.

Em relação à distribuição da bolsa por países, destaque para os estudantes de Cabo Verde que foram contemplados com 415 bolsas Mérito no período, e mesmo com 431 (17%) candidatos selecionados, seus estudantes foram selecionados para 31% das bolsas Mérito.

Tabela 20 - Comparação bolsa mérito x estudantes selecionados de 2013 a 2017 - Por país

Bolsa Mérito - Por país (2013 a 2017)				
Curso	Bolsa mérito		Estudantes selecionados no PEC-G	
Cabo-Verde	415	31%	431	17%
Angola	119	9%	207	8%
Benim	95	7%	308	12%
Outros cursos	699	52%	1548	62%
Total	1328	100%	2494	100%

Fonte: MRE, 2018.

Dentre as IES que mais tiveram estudantes selecionados para a Bolsa Mérito neste período, a UFC, que recebeu apenas 4,2% (105) dos estudantes PEC-G de 2013 a 2017, foi contemplada com 8,9% (119) das bolsas, a UFSC também se destaca pela quantidade de bolsas, com 8,4% (112), sendo que recebeu apenas 5,2% (131) dos estudantes PEC-G neste período. A USP, mesmo com uma grande quantidade de estudantes PEC-G ingressantes, 5,9% (148), a quantidade de estudantes selecionados para a bolsa é proporcionalmente inferior, apenas 3,4% (46), enquanto a UFRN se destacou com apenas 0,8% (21) estudantes ingressantes no PEC-G, recebeu 4,1% (55) das bolsas no período.

Tabela 21 - Bolsas mérito contempladas de 2013 a 2017 - Por país

IES contempladas com a Bolsa Mérito				
(2013 a 2017)				
País	Bolsa Mérito	%	Estudantes ingressantes	%
UFC	119	8,9%	105	4,2%
UFSC	112	8,4%	131	5,2%
UNESP	58	4,3%	80	3,2%
UFRN	55	4,1%	21	0,8%
USP	46	3,4%	148	5,9%
UnB	34	2,6%	63	2,5%
Outras	904	68%	1946	78%
Total	1328	100%	2494	100%

Fonte: MRE, 2018.

A UnB é a 6º colocada em relação ao número de bolsa mérito, com 2,6% (34) bolsas recebidas, sendo que recebeu, 2,5% (63) estudantes PEC-G no período.

2.2 Sobre a bolsa MRE

Segundo o último edital, a Bolsa MRE é concedida aos estudantes-convênio do PEC-G, matriculados em IES não-federais e em comprovada situação de dificuldade financeira que comprometa suas condições de moradia e alimentação.

Dentre os critérios de avaliação da Bolsa MRE que constam nos editais de convocação, se destacam, a Necessidade financeira dos candidatos, o Aproveitamento acadêmico, Envolvimento do estudante em atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e/ou extensão, Custo de vida local e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país de origem. Segundo a Sra. Elisa, não há cotas de bolsas por IES, e como o número de candidatos é baixo todos os candidatos aptos que atingirem a pontuação de corte são selecionados.

A conceituação da Bolsa MRE que consta no edital de convocação considera a Bolsa um auxílio financeiro para estudantes estrangeiros do PEC-G que demonstrem passar por dificuldade de ordem financeira que comprometa suas condições de moradia e alimentação no Brasil. Entretanto, contrariando essa premissa, o mesmo edital assenta como critério de seleção fatores que podem ser prejudicados pela própria dificuldade financeira que o edital

pretende combater, como é o caso do Aproveitamento Acadêmico, Frequência escolar e Envolvimentos do estudante em atividades acadêmicas de ensino. Exemplificando, se um aluno passa por dificuldades financeiras, gera problemas que resultam em um baixo desempenho acadêmico ou dificuldades em participar de atividades extracurriculares, e esse mesmo aluno estará em desvantagem na seleção.