

Juliana Akemi Andrade Okawati

**ESTUDANTES AFRICANOS NA UFSC:  
(DES)ENCANTOS EXTRAMUROS NA JORNADA ACADÊMICA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Antropologia Social.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilka Boaventura Leite

Florianópolis  
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Okawati, Juliana A. A.  
ESTUDANTES AFRICANOS NA UFSC : (DES)ENCANTOS  
EXTRAMUROS NA JORNADA ACADÊMICA / Juliana A. A. Okawati ;  
orientadora, Ilka Boaventura Leite - Florianópolis, SC,  
2015.  
124 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa  
de Pós-Graduação em Antropologia Social.

Inclui referências

1. Antropologia Social. 2. Estudantes Africanos na UFSC  
- PEC-G. 3. Diásporas e Mobilidade Estudantil. 4.  
Interculturalidade. I. Leite, Ilka Boaventura. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-  
Graduação em Antropologia Social. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

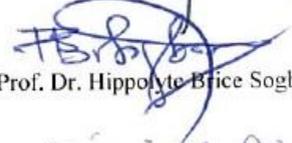
“Estudantes africanos na UFSC:  
(des)encantos extramuros na Jornada Acadêmica.”

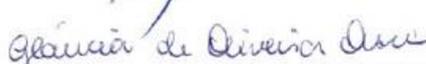
Juliana Akemi Andrade Okawati

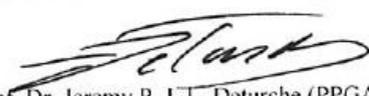
Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilka Boaventura Leite

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Antropologia Social, aprovada pela Banca composta pelos seguintes professores (as):

  
Prof. Dr. Theophilus Riffonis (Orientador)/Presidente – PPGAS/UFSC)

  
Prof. Dr. Hippolyte Brice Sogbossi (PPGAS/UFSC)

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gláucia de Oliveira Assis (PPGH/UDESC)

  
Prof. Dr. Jeremy P. J. L. Deturche (PPGAS/UFSC)

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edviges Marta Ioris (Coordenadora PPGAS/UFSC)

Florianópolis, 3 de março de 2015.



À “Comunidade Africana – Floripa”.



## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço àqueles estudantes que colaboraram, participando de diversas formas para realização desse trabalho: Arestides, Carla, Cirilo, Daniel, Ermelinda, Ismael, Izoila, Gloire, Jonas, Luisa, Teresa(s), Nataniel, Moses, Paul, Parfait, Ricardo, Úla, Ras, Mazambi, Solomon, etc. Em especial, ao Fristtram, pelo envolvimento com causas dos estudantes PEC-G; ao Davi, pelas sábias reflexões que cooperaram para muitos entendimentos nessa pesquisa. Ao filósofo Neffer que continue sempre encantando com sua musicalidade e genialidade.

À professora Ilka pela atenção que me orientou nesse trabalho, serei sempre grata pelas valiosas reflexões e grandes ensinamentos. Ao NUER e seus pesquisadores por fazer deste, um local de aprendizado e ricas trocas, como os princípios do nosso ciclo “Funzana”.

Aos colegas de classe, por todo companheirismo. Aos professores do PPGAS pelas disciplinas ministradas, e ao CNPq pelo apoio durante parte desse período de formação profissional e pessoal.

Ao Coletivo Kurima, pelas ações acolhedoras. Em particular a Roberta, pela energia que irradia, fazendo desse um espaço alegre a ser compartilhado.

À Zulmira, que doando o melhor de si, por anos recebe esses jovens vindos de tão longe, sempre em busca de conquistas nas causas estudantis, Namastê!

E, finalmente, não menos importante, sou sempre grata a minha querida mãe, Eva Maria de Andrade Okawati, pelo exemplo de pessoa, dedicação e o amparo nos momentos difíceis. Meu pai, Carlos Okawati, por me ensinar o valor dos livros e a simplicidade da vida, e aos irmãozinhos Hiro e Kira, que cada vez mais me surpreendem com a bondade e sabedoria que carregam consigo.

Gratidão ao meu companheiro Ivan, por ser generoso e partilhar comigo grandes sonhos e realizações que conquistamos a cada dia. Aos eternos amigos, Bru, Jacque, Mary e Zé, e, à minha família de Floripa, criada pela fraternidade e convivência, em especial, aos membros da “Vila”, Mag, Gui, Vital, Hugo, e agregados. Além da equipe da LII, por ter me recebido tão bem proporcionando uma linda experiência.

Obrigada,



## RESUMO

O PEC-G (Programa Estudante Convênio – Graduação) tem possibilitado a estudantes de diversos países com o qual mantém uma cooperação internacional a formação acadêmica nas Instituições de Ensino Superior brasileiras. Mediante esse acordo cooperativo, o presente trabalho, trata das relações entre Brasil e África, sobretudo, no que se refere às experiências de jovens estudantes africanos que cruzam o Atlântico num movimento diaspórico, iniciando uma intensa trajetória, que não se restringe a vida universitária, mas também ao convívio social da cidade de acolhimento, no caso Florianópolis. Deste modo, em constante contraste com outros grupos pertencentes a diferentes culturas e localidades a interação cultural aparece como meio de promover a interculturalidade, através do diálogo horizontal entre estes, ainda que, nesse cenário, os estudantes africanos se deparam com fronteiras culturais e identitárias, por vezes, geradoras de conflitos e intolerância. Entre “encantos” e “desencantos” derivados da vinda e da vida no Brasil, trato de analisar de que forma esses estudantes interagem, se manifestam e identificam-se, durante essa trajetória de formação. Para tanto, se reconhece diversos contextos em que essas relações se estabelecem (re)criado vínculos com África. Portanto, para compreensão do processo de mobilidade estudantil e das transfigurações identitárias decorrentes deste, reflete-se sobre os “(Des)Encantos Extramuros” encontrados pelos estudantes africanos durante essa jornada acadêmica até o previsto retorno as “suas Áfricas”.

**Palavras-Chave:** Estudantes Africanos; PEC-G; Diáspora; Mobilidade Estudantil; Fronteiras Culturais; Interculturalidade.



## ABSTRACT

The PEC-G (*Programa Estudante Convênio – Graduação*) has enabled the academic carrier of students from various countries, with which it has international cooperation, in higher education institutions of Brazil. Through this cooperative agreement, the present work deals with the relations between Brazil and Africa, particularly as regards to the experiences of youth African students that cross the Atlantic in a diasporic movement by starting an intense course, which is not restricted to university life, but also the social life of the host town, in the case Florianópolis. In constant contrast with other groups belonging to different cultures and localities, the cultural interaction appears as a means of promoting interculturalism through horizontal dialogue between them. Although, in this scenario, African students find cultural and identity boundaries, at times, that generates conflicts and intolerance. Between "enchantments" and "disenchantment" of the coming and life in Brazil, we analyzed how the African students interact, express and identify during this course of training. Therefore, we recognize the ties (re)created with Africa here in Brazil, and the context in which the relationships are established here. For understanding of student mobility process and transfiguration under this identity, we reflect over the "(Un)Enchantments beyond the walls" found by African students during this academic journey until the expected return to their "Africas".

**Keywords:** PEC-G; African Students; Diaspora; International Mobility; Cultural borders; Interculturalism.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A Árvore dos Africanos.....	34
Figura 2 - Almoços e Jantares no RU.....	35
Figura 3 - Primavera dos Museus, 2013.....	79
Figura 4 – Apresentação de dança de Guiné-Bissau .....	79
Figura 5 - Desfile africano com ênfase em Angola .....	81
Figura 6 - Divulgação do Evento – Semana de África .....	82
Figura 7 - Seminários “O NOVO lugar de África no mundo” .....	83
Figura 8 - Eventos de Independência de Guiné-Bissau .....	85
Figura 9 - Encontro com estudantes angolanos – NUER .....	87
Figura 10 - Café Ndimba – Coletivo Kurima.....	87
Figura 11 - “Festa de África” .....	89
Figura 12 - Festa de Independência Cabo Verde e Moçambique .....	89
Figura 13 - Torneio de Futebol.....	92



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ASSEC - Faculdades Integradas Associação de Ensino de Santa Catarina

DCE – Diretrizes da Cooperação Educacional

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

IAA – Índice Acadêmico Acumulado

IES – Instituição de Ensino Superior

FI – Frequência Insuficiente

MEC – Ministério da Educação

MRE – Ministério das Relações Exteriores

NUER - Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas

ONG – Organização não Governamental

PAA - Programa de Ações Afirmativas

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEC-G - Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PEC-PG - Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação

PIAPE - Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes

PROMISAES - Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior

RU – Restaurante Universitário

SINTER – Secretaria de Relações Internacionais



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>1. O INTERCÂMBIO DE ESTUDANTES AFRICANOS NA UFSC</b> .....	<b>29</b>
1.1 MEU ENCONTRO COM A ANTROPOLOGIA .....	29
1.2 PROGRAMAS INTERNACIONAIS .....	37
<b>2. (DES)ENCANTOS DA VINDA E VIDA NO BRASIL</b> .....	<b>51</b>
2.1 OS IMAGINÁRIOS SOBRE ÁFRICA E BRASIL .....	51
2.2 A RECEPÇÃO: ACOLHIDA E/OU DESAMPARO .....	56
2.3 A SAUDADE: VOLTAR OU FICAR? .....	66
<b>3. ÁFRICAS: IDENTIDADES PLURAIS</b> .....	<b>73</b>
3.1 VÍNCULOS COM ÁFRICA .....	77
3.1.1 Comemorações Festivas e Celebrações Especiais.....	88
3.1.2 Competições Esportivas e Jogos de Alteridade.....	90
3.2 DIÁLOGO ENTRE CULTURAS .....	95
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>107</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>113</b>
<b>I – INGRESSO PEC-G (NÚMEROS 2000 – 2013)</b> .....	<b>115</b>
<b>II - PEC-G 2015 – RESULTADO FINAL: INGRESSO IES UFSC</b> <b>116</b>	
<b>III - PEC-G/UFSC – PRINCIPAIS PAÍSES AFRICANOS: RELACÃO ANO DE INGRESSO E ÁREA DE ATUAÇÃO DE ESTUDANTES</b> .....	<b>117</b>
<b>IV - DECRETO Nº 7.948 - DE 12 DE MARÇO DE 2013</b> .....	<b>119</b>



## INTRODUÇÃO

Ainda que separados pelo Oceano Atlântico, África e Brasil mantêm entre si e ao longo da história, uma intensa relação, entre seus povos e culturas. A diáspora africana, consolidada pelo escravismo colonial, incide sobre parte fundamental de nossa formação histórica e social, sendo esta marcada por milhões de africanos trazidos para o Brasil entre os séculos XVI e XIX. Assim, mesmo considerando toda variedade étnica que compõe o cenário brasileiro, não se pode deixar de destacar a herança cultural advinda de África, que se estabeleceu, a partir do processo de colonização, como marca da nossa constituição social. “O que era inicialmente sentido como maldição – a ausência de lar ou exílio forçado – é reapropriado.” (GILROY, 2012, p.224).

Conforme indica Clifford (1997), as experiências no campo das diásporas representam um deslocamento de construção de “homes away from home”, ou seja, a constituição de “novos” lares, em outros lugares, longe de casa. Desta perspectiva, o autor nos conduz a enxergar de uma maneira mais crítica as variadas formas de diáspora, que, nos tempos atuais, adquirem um sentido mais amplo ao estarem ligadas as “viagens”, e de algum modo a vocábulos como “imigrante”, “minorias” e “comunidade étnica”, que conduz a indagar sobre a busca por um passado glorioso por tradições e costumes puros, e, sobretudo, por uma identidade estável e pré-estabelecida.

Em relação à ideia apresentada, Pinto (2008, p.222), lembra que a preocupação com a construção de uma identidade africana, seja estatal ou continental, emergiu junto com as lutas de independência. A ameaça de um inimigo comum, estrangeiros colonizadores, aplacou as rivalidades em um momento que “todos se uniram na luta pela libertação do continente e, quando esta se deu, novas formas de identidade tiveram de ser pensadas”. Logo, cabe à antropologia, contrapor-se a uma temática da mesmidade abrindo espaço para repensar as temporalidades que se ramificam em futuros diferentes (MBEMBE, 2001).

De acordo com Gilroy (2012), a particularidade da formação política e cultural moderna, o modelo Atlântico Negro, remete ao anseio de transcender os pressupostos de Estado-nação, passando por uma desterritorialização da cultura. O autor toma as experiências de viagem de W.E.B. Du Bois, como amostra de personalidades que inicialmente africano-americanos ou caribenhos, se transformam em algo diferente, que escapa a rotulações específicas e categorias fixas de nacionalidade e identidade nacional. “Quer sua experiência de exílio seja forçadas ou

escolhidas, temporárias ou permanentes (...), articularam um desejo de escapar aos laços restritivos de etnia, identificação nacional, e às vezes, até a própria ‘raça’” (GILROY, 2012, p.64 - 65). Ainda sobre a ideia-chave da diáspora, Gilroy argumenta que finalmente, podemos ver formas geopolíticas e geoculturais de existência, decorrentes das relações entre sistemas comunicativos e contextos que elas não só incorporam, mas também modificam e transcendem.

Nesse período de globalização do final do século XX, crescem as experiências de fluxos de formas culturais que costumavam se localizar em outros lugares, assim como se acreditavam pertencer à sua própria localidade. São fluxos cada vez mais poliformos, em que a cultura se move por meios migratórios, de mercadorias, mídias, e suas combinações (HANNERZ, 1997).

Nesse cenário de experiências extras locais, desde a década de 60, nos deparamos com uma dinâmica particular, em que jovens estudantes africanos chegam ao Brasil determinados a cursar carreiras profissionalizantes nas Instituições de Ensino Superior desse país, pelo PEC-G (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação). Este tipo de deslocamento pode ser entendido como uma mobilidade específica, haja vista a política internacional do governo brasileiro que incentiva e autoriza esses estudantes a permanecerem no Brasil durante uma temporada de estudos.

Deste modo, considerando o espaço de deslocamento e o tempo de permanência destes jovens estudantes vindos do continente africano, tratarei aqui de uma migração temporária e específica, marcada por uma jornada acadêmica extramuros, que além de cruzar o Atlântico, perpassa a outras fronteiras simbólicas durante essa experiência passageira. Segundo Gusmão (2014) esses estudantes africanos aqui no Brasil, não se entendem como imigrantes, e sim como “sujeitos de passagem”, uma vez que, essa é uma condição provisória até a conclusão dos estudos acadêmicos.

“A migração, entendida como temporária e especial é parte de processos sociopolíticos contemporâneos que produz um “saber situado”, do viver “fora do lugar” que é, também, um “estar no lugar” e que, permite articular o local com o transnacional, produzindo cultura e realidade política específicas desse processo. O ato de migrar, temporário e especial, informa e repercute nas visões de mundo e nas expectativas

identitárias de si mesmo, da família e do mundo africano.” (GUSMÃO, 2014, p.45).

Esse processo migratório e de passagem, assim, contribui para reconfiguração desses estudantes, pela qual vivenciam transformações identitárias, mediante suas experiências aqui no Brasil em contato com o “outro”. De acordo com Hannerz (1997, p.20) é neste local de intersecção, que o autor apresenta como “zona fronteira”, que “uma coisa gradualmente se transforma em outra, onde há indistinção, ambiguidade e incerteza”.

A trajetória acadêmica e pessoal desses estudantes africanos, por conseguinte, se mostra repleta de inquietações e contrariedades. Esses jovens de “outras terras” já não se entendem inteiramente como os mesmos, embora, saibam também que não são das terras onde se encontram. Para compreensão dessa situação busca-se refletir sobre esse processo de intercâmbio na UFSC e na cidade de Florianópolis, analisando de que forma, às identidades, individuais e coletivas, se comportam e relacionam-se entre si.

Assim, se por um lado, os impactos positivos - “encantos” - que cada cultura em particular pode revelar são passíveis de novos descobrimentos, desdobramentos, compatíveis a ideia de progresso<sup>1</sup>, por outro, pode-se assumir que suas diferenças desencadeiem conflitos suscetíveis de preconceitos e rejeições – “desencantos” – que elucidam e contribuem com a problemática fundamental dessa pesquisa.

Durante o trabalho procurou-se abrir diálogos com outros pesquisadores, que significativamente contribuíram para ‘desvendar’ diversos lados dessa experiência de estar em outros ‘cantos’ e em outras terras, discussão essa, que longe de estar esgotada, merece manter-se na pauta em amplas e diversificadas áreas de conhecimento. Como aponta Gusmão (2014, p.46) “a problemática do estudante africano nas instituições brasileiras não é objeto de reflexão acadêmica e científica sistemática”, sendo o número de pesquisadores relacionados a essa questão, ainda limitado. Por vezes, a temática é levantada pelos próprios estudantes africanos diante de suas experiências como acadêmicos aqui no Brasil, produções essas que ao longo deste trabalho trata-se de expor e utilizar.

Publicada no ano 2000, a pesquisa da angolana Verônica Pedro, “Identidades traduzidas num mundo globalizado: os estudantes africanos

---

<sup>1</sup> Progresso como descrito por Lévi-Strauss em “Raça e História” (1976), em que todo progresso cultural é função de uma coligação entre as culturas. Não sendo algo que ocorra ou precise ocorrer em uma mesma direção.

em Florianópolis”, foi de grande valia para refletir sobre esse processo de transformação identitária. Ainda que quinze anos tenham se passado desde a publicação dessa pesquisa, e nesse meio tempo, o ‘mundo globalizado’, longe de ter permanecido estático, cada vez mais conta com novos arranjos, fluxos, bem como novas formas de interação, esse contexto histórico ganha importância à meio de comparação.

Nesse sentido, se observa mudanças significativas no cenário acadêmico, como por exemplo, o aumento quantitativo do quadro de estudantes africanos. Fora isso, há quinze anos os estudantes provenientes do Continente Africano eram praticamente os únicos estudantes negros dentro da UFSC, de tal modo restringindo-se a um contato limitado destes com afrodescendentes brasileiros, questão que aparece como problemática na pesquisa da autora. Diferentemente do que se identificou nessa pesquisa, a partir do ingresso de afrodescendentes pelo sistema de cotas raciais, surgiu um novo contexto, alterando significativamente as relações entre esses estudantes. Além disso, a cidade de Florianópolis vem mudando seu panorama por meio das novas migrações e imigrações, o que parece incidir em parte, na forma como os estudantes abordados nessa pesquisa estão sendo recebidos e tratados pelos demais a ele relacionado.

Quanto aos “Programas Internacionais”, tratando-se particularmente do PEC-G, nota-se que mínimas mudanças foram efetivadas nos últimos anos. À vista disso, também cito a tese de Mamadú Djaló, “Relações Sul – Sul: A cooperação Brasil – Guiné-Bissau na educação de ensino superior período de 1990 – 2011”, que colabora como meio de uma revisão do contexto histórico de África e Brasil, no âmbito das relações diplomáticas que autorizam esse tipo de deslocamento de mobilidade estudantil. O autor, com base em sua própria experiência de estudante guineense no Brasil, e de seus entrevistados que compartilham essa condição, avalia e tece críticas a essa cooperação, em contrapartida as ‘reais’ necessidades do seu país.

Ademais, contou-se com o dossiê “Brasil e África em projetos de cooperação: algumas experiências a partir do ensino superior”, organizado por Abrantes e Sogbossi (2014), sendo substancial para apontar e distinguir diversas dinâmicas que ocorrem com estudantes africanos em diferentes partes do Brasil e também em Portugal, no caso da pesquisa de Gusmão (2014), e de outros trabalhos da autora, que analogamente aparece ao decorrer do trabalho, sobretudo, ao que se refere aos países lusófonos.

“(…) As experiências de ensino e dinâmicas dos estudantes africanos ampliam o nosso conhecimento quanto às construções identitárias reelaboradas no deslocamento desses estudantes para o Brasil, aos processos institucionais que se desenrolam no interior do sistema de ensino público brasileiro - tanto em níveis de graduação como de pós-graduação - e, ainda, num sentido mais amplo, às imagens que a sociedade brasileira registra e acumula sobre o continente africano.” (ABRANTES E SOGBOSSI, 2014, p.1).

Logo, dando complementaridade a problemática que envolve estudantes de origem africana, esta dissertação tem o objetivo de expressar e refletir sobre o processo de intercâmbio estudantil através da migração temporária de estudantes provenientes do Continente Africano na UFSC<sup>2</sup>. Procura-se analisar suas inter-relações, e de que forma ocorre o processo de recepção, adaptação, os conflitos, as dificuldades e ou facilidades encontradas por esses, oportunizando-lhes, sobretudo, expor suas percepções, opiniões e sentimentos, bem como, contribuir para uma melhor compreensão do processo de formação desses sujeitos no Brasil, em particular em Florianópolis e na UFSC.

Sendo assim, esta dissertação é dividida em três partes principais. No capítulo 1 abordo a presença desses estudantes a partir da minha própria experiência, que me levou de encontro a eles, e conseqüentemente à antropologia. Reflito sobre esse “encontro etnográfico”, considerando que se a priori dos estudos etnográficos eram os antropólogos, os viajantes que saíam em busca do “outro” (LEITE, 1996), inversamente, foi aqui que descobri esses viajantes que trazem consigo uma rica bagagem de saberes. Por meio dessa experiência de viagem, sem data de retorno marcada, esses estudantes, permanecem durante anos no Brasil, aonde vêm em busca de uma formação universitária, nos oportunizando também uma troca de saberes.

Optou-se por apresentar a metodologia empregada nesse capítulo inicial, uma vez que, essa incide sobre minha própria relação com a “Comunidade Africana”<sup>3</sup> da UFSC. É importante ressaltar, que o uso do termo “comunidade” remete aqui a um forte senso de identidade grupal homogeneizador (HALL, 2003), que passa a existir a partir de

---

<sup>2</sup> Entre os estudantes africanos, destacam-se, sobretudo aqueles provenientes dos países lusófonos, uma vez que, representam maior expressão quantitativa dentro da universidade.

<sup>3</sup> Essa categoria é utilizada pelo próprio grupo de estudantes que assim se definem nas apresentações, redes sociais, etc.

sua chegada ao Brasil, contudo, quando se referencia a esta, é importante ressaltar que não se trata de aplacar suas diferenças culturais e individuais, mas sim, de expor uma situação compartilhada da vivência na cidade de Florianópolis, e neste caso na UFSC. Deste modo, ao longo do trabalho, remeto ao grupo de estudantes africanos pesquisados, com base na sua trajetória de destino comum, na cidade em questão, ainda que, essa assuma, por vezes, caminhos diversos. Em múltiplas direções e em diversas oportunidades procuro demonstrar as saídas encontradas por estes para negociar e, por vezes, impor suas identificações étnicas, locais e nacionais em meio aos processos de homogeneização que o contexto lhes impõe.

Ainda nessa primeira parte da dissertação, indica-se um panorama atual em que estão inseridos na UFSC e por meio de alguns quesitos pré-estabelecidos pelas próprias candidaturas, procuro caracterizar o local de procedência, área de concentração acadêmica, em que lugares vivem na cidade, quais os ‘cantos’ que ocupam em seu cotidiano estudantil.

Ao considerar o próprio contexto histórico de África e Brasil, no que tange as relações diplomáticas que autorizam esse tipo de deslocamento, abordamos os ‘Programas Internacionais’, que juntamente com as cooperações institucionais têm ganhado atenção por representarem certos interesses sociais internacionais, que, além disso, refletem interesses políticos e econômicos dos países, destacando especialmente o PEC-G – Programa Estudante-Convênio de Graduação e sua dinâmica de atuação.

No capítulo 2, procuro abarcar o que denomino os (des)encantos da vinda e vida no Brasil. A começar pela perspectiva desses estudantes antes dessa migração temporária, diante de um imaginário que é construído e também disseminado desde aqui. Além daquele imaginário fundado a partir da sociedade de acolhimento sobre esses estudantes.

“Os imaginários” de lá e de cá, são percebidos em distintos contextos durante esse trabalho, neste caso, me refiro a uma instância por onde circulam todos os mitos, as crenças, os símbolos, as ideologias e todas as ideias e concepções que moldam as experiências e os discursos daqueles e daquelas que pude conhecer e conversar ao longo da pesquisa. E, é claro, suas impressões de convívio que se tornam presentes nos relatos destas experiências no Brasil.

Assim, os imaginários aparecem e reaparecem a partir de diversas perspectivas: aquelas decorrentes da construção precedente as suas vindas ao Brasil, que correspondem em parte às imagens

disseminadas pela mídia, sobretudo pela TV, e que se apresentam nas expectativas das suas chegadas e estadias; como também nas vivências de estudantes no Brasil; e outros imaginários que tratam da própria tomada de consciência sobre como os brasileiros veem à África, geralmente permeada pelo desconhecimento e por um conjunto de estereótipos negativos. Sobre essa última, é importante destacar que o (des)conhecimento de África, tal qual narrada como ‘uma única história’ evidencia e reforça a discriminação a que estão submetidos esses estudantes.

Sobre este ponto, reporto ao pertinente discurso de Chimamanda Adichie (2009), em que a escritora nigeriana aponta ser impossível falar sobre uma única história sem falar sobre poder. Segundo ela, há uma palavra da tribo Igbo, "nkali", que remete as estruturas de poder do mundo. É um substantivo que livremente se traduz: "ser maior do que o outro." Ou seja, como em nosso mundo, histórias também são definidas pelo princípio do "nkali". Como são contadas, quem as conta, como, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder: "Power is the ability not just to tell the story of another person, but to make it the definitive story of that person."

Em seguida apresento suas experiências *in locu*, em anos de vivência, convivência e aprendizagem, em que são “acolhidos”, ou não, sentem-se “desamparados” ou não, até o momento decisório de retorno, em que a “saudade” passa a prevalecer como resultado dessa experiência.

Em relação ao sistema de ensino, toma-se como base uma série de experiências vivenciadas por esses estudantes em sala de aula, em que a insegurança e a vergonha evidenciam, por vezes, situações de solidão e tormenta. Essas se tornam preocupantes, ao revelarem serem decorrentes de situações de discriminação que ocorrem dentro do cenário universitário, muitas vezes, praticadas pelos próprios professores, os quais supostamente deveriam ser modelo e exemplo de respeito, reconhecimento e valorização do outro. O contexto linguístico apresenta-se como outro aspecto importante, uma vez que a língua portuguesa aparece como elemento de agregação, justamente por essa ser um grande elo entre brasileiros e estudantes oriundos dos países lusófonos, mas, que nem sempre se apresenta como fator de aproximação.

Finalmente, na reta final dessa jornada acadêmica, se evidenciam as expectativas em relação à formatura e o grau superior que tanto os estudantes africanos, como suas famílias almejam, muitas

vezes, como via de ascensão social. Logo, procura-se trazer aqui alguns relatos que ilustram tanto o sentimento do afastamento, como o de novas uniões que levam esses estudantes africanos a trilharem os mais diversos caminhos, colocando em discussão o “compromisso” do regresso, difundidos mesmo antes de suas partidas para o Brasil, como um discurso de Estado, que muitas vezes prevalece reproduzido pelos próprios estudantes.

Entre “encantos” e “desencantos”, derivados das mais diversas práticas descritas nessa segunda parte, destacam-se especialmente aquelas que ocorrem no ambiente acadêmico, como meio de questionar e problematizar, sobretudo aspectos referentes à ação institucional.

O capítulo 3, “Áfricas: Identidades Plurais” atem-se a dinâmica de interação dos estudantes africanos, em contraste com outros grupos pertencentes às diversas regiões do Brasil e outros países do mundo. Adotaram-se, assim, alguns pressupostos expostos por Barth (1969), em *Ethnic groups and boundaries*, e trabalhados por Poutignat e Streiff-Fenart (1998), tratar da etnicidade no contexto da identidade do grupo de estudantes africanos e suas fronteiras culturais e simbólicas produzidas contextualmente aqui. Ainda assim, faz-se uso dos conceitos desenvolvido por Manuela Carneiro da Cunha (2009) em “Cultura com aspas”, na qual a cultura não é vista como causa da identidade étnica, mas sim como um de seus produtos.

“A cultura original de um grupo étnico na diáspora ou em situações de intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas adquire nova função, essencial e que se acresce às outras, enquanto se torna cultura de contraste: esse novo princípio que se subtendem, a do contraste determina vários processos. A cultura tende ao mesmo tempo a se acentuar, tornando-se mais visível, e a se simplificar e enrijecer, reduzindo-se a um número menor de traços que se tornam diacríticos”. (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p.237).

Primeiramente assinalam-se os vínculos de África no Brasil, e de que forma esses estudantes estão (re)criando novas relações com o continente a partir do seu distanciamento, resultando também num processo híbrido em que ‘Áfricas’ contextuais aparecem. Nesse sentido, apontam-se algumas formas de sociabilidade, via de exemplo e análise presentes no cotidiano desses estudantes, tais como: atividades

acadêmicas, científicas e culturais, comemorações festivas, celebrações especiais, competições esportivas, etc. cientes de que tantos outros elementos poderiam também ter sido levantados, e mais aprofundados. Em se tratando de questões políticas, de gênero, religiosas, etc. se reconhece sua importância para futuras investigações, uma vez que, neste trabalho outros temas foram priorizados, quando encaramos a necessidade de um recorte que incide sobre o tempo disponível para concluir a pesquisa.

Portanto, com base nestas escolhas, analisam-se as intra e inter-relações, abrindo um “Diálogo entre Culturas”, em que a interculturalidade aparece, então, como importante via de análise nesse processo de intercâmbio estudantil aqui realizado. Os estudos desses processos interculturais, mais do que levar-nos a reconhecer identidades autossuficientes contribui também para conhecer formas de situar-se em meio à heterogeneidade e entender como se produzem essas hibridações. (CANCLINI, 2001).

Por fim, procura-se, mais do que retificar as classificações identificadas nas inter-relações, problematizar as categorias a eles atribuídas contextualmente, enquanto alunos da UFSC, estrangeiros, africanos e negros na cidade de Florianópolis, delineando as formas de contato estabelecidas e a que estão inseridos, e apresentando-os enquanto diversas vezes em diálogo.



## 1. O INTERCÂMBIO DE ESTUDANTES AFRICANOS NA UFSC

“No início, viajávamos porque líamos e escutávamos, deambulando em barcos de papel, em asas feitas de antigas vozes. Hoje viajamos para sermos escritos, para sermos palavras de um texto maior que é a nossa própria Vida.” (COUTO, 2011, p.76).

### 1.1 MEU ENCONTRO COM A ANTROPOLOGIA

A mais de oito anos atrás quando recém ingressava a universidade conheci meu primeiro amigo africano, Calu, um caboverdiano que esbanjava simpatia. Diante da minha tocante ignorância sobre África, oriunda de um ensino que pouco ou nada valorizava esse continente, fui aprendendo, somente a partir das amizades com estudantes africanos a desmistificar esse continente, e compreendê-lo a partir de outra conformação.

Sempre buscando me aproximar desses sujeitos que carregando sua bagagem tão ampla e diversificada, ultrapassam fronteiras, e nos proporcionam conhecer ‘daqui’ o mundo de ‘lá’, trilhei meu caminho nessa direção. Diante de uma oportunidade profissional, e neste caso, também pessoal, durante os anos de graduação trabalhei na Secretaria de Relações Internacionais da UFSC, diretamente com os estrangeiros que chegavam de diversas partes do mundo para estudar em Florianópolis e com as instituições facilitadoras nesse processo de mobilidade estudantil.

Particularmente sempre me fascinou as trajetórias dos estudantes africanos, sobretudo pela amplitude da experiência. O percurso de formação que se inicia mesmo antes da escolha pelo Brasil, na busca por outras experiências e conhecimentos, é seguido pela vinda desses jovens, e por um intenso período de aprendizagem, até as decisões de retorno, que se difere de um intercâmbio estudantil convencional<sup>4</sup>. Diferentemente, esses sujeitos cursam suas carreiras acadêmicas

---

<sup>4</sup> Destaca-se que o termo “estudante de intercâmbio” frequentemente é designado àqueles alunos que provisoriamente estão na universidade, o que em regra prolonga-se por no máximo um ano, o que não se aplica neste caso, visto que a rigor esses estudantes não mantêm nenhum vínculo com outra instituição acadêmica. Deste modo, o conceito de intercâmbio utilizado para os estudantes africanos remete a troca de saberes e das relações culturais que essa mobilidade propicia.

integralmente, normalmente ultrapassando cinco anos de vivência neste país.

Nessa temporada, esses estudantes nos possibilitam conhecer outras histórias sobre África, senão aquela carente narrativa, que ainda prevalece desvalorizando o continente. Pois, ainda que distintas, partilhamos nesse aspecto da singularidade da história contada nos moldes europeus, a qual desconsidera as histórias das localidades, os acontecimentos que as determinaram, sua construção e até mesmo o cotidiano da população, sempre exaltando as diferenças em contrapartida das semelhanças. Como lembra Leite (1996), os viajantes em seus registros procuraram, sempre que possível, realçar essas diferenças:

“Ao registrar essa informação, o viajante construiu e repassou um tipo de imagem e impressão, colocando-se ao mesmo tempo como tradutor/interprete dos grupos existentes, de seus significados. A divulgação da presença desse grupo para o público leitor europeu tinha como objetivo principal revelar o “outro”, no que esse possuía de desconhecido, novo, diferente (LEITE, 1996, p.95).

Refletindo sobre essa produção da alteridade, Massat (2002, p.304), com base em sua própria essa experiência de viajante e antropólogo, considera que “talvez a tarefa do antropólogo, não seja mais abrir novos horizontes, tal um herói voando de mundo em mundo, inalterável e invencível, mas de duvidar, afinal, dos nossos sentidos comuns para reafirmar que, tão diferente, somos iguais”. Logo, além da jornada acadêmica extramuros desses estudantes, apresento aqui também, parte da minha própria trajetória, que em tantos momentos, tal qual estudante, viajante e agora antropóloga se cruzam e encontram-se.

Em virtude da atividade exercida durante a graduação, acompanhei de perto parte desse percurso de vida e estudos de estudantes estrangeiros vindos a estudar na UFSC. No decorrer da convivência, não apenas profissional, mas também amistosa com os estudantes que chegavam de diversos ‘cantos’ de África, fui descobrindo os encantos de suas culturas, particularidades, crenças e ideologias. Por outro lado, presenciei a confusa adaptação, repleta de impasses com a língua, estranhamento dos hábitos alimentares, conflitos com população local, além da perda do sentimento de pertencimento,

que são apenas algumas das barreiras encontradas, aprofundadas nos capítulos seguintes desse trabalho.

De tal modo, essas descobertas sensibilizaram-me e ao mesmo tempo incitavam-me a uma análise mais profunda, capaz de me fazer compreender as transformações identitárias decorrentes desse intercâmbio cultural que transfigurava até mesmo minha própria identidade. Fator esse que me motivou, criando uma nova necessidade e conseqüentemente, levando-me de encontro à antropologia, uma vez que, é nessa busca do “outro” que encontra-se a “si mesmo” (GROSSI, 1992).

Sendo esta a ciência da alteridade que incessantemente se caracterizou pelo contato, interação e aprendizado com o com o “outro”, procurei “penetrar” na cultura alheia, o que a princípio poderia parecer uma etapa facilmente concretizada pelas relações de amizade já estabelecidas com a “comunidade africana”, mesmo antes de pensar nessa pesquisa. Entretanto, devo ressaltar que somente após a consciência do campo antropológico foi possível compreender e aprofundar reflexões que em outras condições passavam despercebidas. Mesmo a par desses elos que foram sendo criados durante a convivência, claramente essas singelas relações não garantiram conhecimento pleno do grupo, o familiar nem sempre é conhecido, ou seja, estar familiarizado não significa conhecer todos os pontos de vista dos envolvidos, não significa conhecer todas as regras da interação praticadas naquele local aparentemente conhecido (VELHO 1987).

“A ‘realidade’(familiar ou exótica) é sempre filtrada por determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada. Mais uma vez, não estou proclamando a falência do rigor científico no estudo da sociedade, mas a necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa.” (VELHO, 1987, p.129).

Analisando deste modo, a aproximação existente entre nós, considerando que ao mesmo tempo em que os estudantes africanos apresentam elementos ‘estranhos’ à cultura da qual faço parte, a experiência adquirida durante os anos de trabalho e a convivência aproximou-me, tornando esse mundo até certo ponto mais conhecido e familiar. Ademais, pela própria posição de estudante da UFSC, partilhávamos de espaços em comum e de uma rotina semelhante. Entre

aulas, idas à biblioteca, almoços e jantares no restaurante universitário, confraternizações no campus, percebi que minhas próprias experiências de viagem sensibilizavam-se na justaposição com esses estudantes, moldando o lugar da intersubjetividade.

Sendo eu estudante hoje, e já tendo vivenciado práticas semelhantes de migração, tanto a estudos, como a trabalho em outros países, também presenciei essa experiência e me senti estrangeira na “terra do outro”, podendo em certa medida compreender esses sentimentos derivados dessa experiência compartilhada de um viajante. Lembro que ao mesmo tempo em que vivenciava uma nova experiência, com incessante interesse em conhecer o ‘outro’, por vezes, a vergonha, intimidação coíbiam as iniciativas da aproximação, sendo mais fácil nos cercar daqueles em condições similares, no meu caso, brasileiros e brasileiras também fora do país. Por outro lado, quando esse contato partia do ‘outro’, mostrando interesse e respeito, trazia satisfação por enfim partilhar da outra cultura. Deste modo, estando no meu lugar de conforto aqui em Florianópolis, procurei amiúde dar o primeiro passo favorecendo essa relação de um ao outro.

Fundamentada de tal modo na observação participante, primeiramente recorri à construção do referencial teórico como base e suporte das reflexões propostas. O olhar etnográfico sensibilizado pela teoria, aplicado a minha própria experiência, possibilitam-me uma primeira prefiguração. Prontamente, no trabalho de campo, mantive o convívio permanente com o grupo, cultivando a relação com os interlocutores. Escutei diferentes vozes e me surpreendi com tamanhas relações e formas de interação intra e intergrupos. O ato de ouvir complementa a atividade de olhar, auxiliando a obtenção de informações pelos próprios membros do grupo a partir de uma “fusão de horizontes”, transforma a relação entre etnólogo e nativo, caracterizada por uma interação, em um “encontro etnográfico” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998).

A princípio obtive o apoio daqueles estudantes, já amigos de longa data, que conheci durante a graduação e que passaram por toda a trajetória acadêmica de formação inicial superior, e assim como eu, hoje se encontram nos programas de pós-graduação. Além desses, também busquei ampliar as relações com aqueles estudantes que mais recentemente ingressavam aos cursos de graduação. Para tanto, além de “antigos” amigos angolanos, cabo-verdianos, guineenses e moçambicanos, também conheci “novos” estudantes vindos de diversos ‘cantos’, que na sua maioria recém ingressavam à universidade.

Não obstante, essa experiência etnográfica não se limitou geograficamente ao continente africano, e, mediante outros ‘descobrimentos’ deparei-me com distintas “Áfricas”. São Áfricas contextuais que aparecem a partir das fronteiras culturais e como são recortadas localmente. Assim, na medida em que esses desdobramentos ocorriam exprimindo diversas ligações percebi que o “recorte” desse trabalho, não poderia estar limitado a uma nacionalidade – angolana, guineense, cabo-verdiana, moçambicana, etc. – ou a uma área de atuação – engenharias, saúde, humanidades, etc., uma vez que, as fronteiras apareciam sobre outras categorias, problematizadas ao longo do trabalho.

Por essa razão, optei por investigar especialmente o percurso dessa vasta experiência de anos de graduação, muitas vezes estendida pelos programas de pós-graduação, que é base para compreender de que modo os estudantes africanos interagem, se manifestam e identificam-se, durante esse processo de formação. Desta forma, priorizei o contato tanto com aqueles estudantes que vivenciam neste momento suas graduações, como com aqueles que já concluíram essa etapa, e mesmo assim seguem aqui, seja nos programas de pós-graduação ou estabelecendo-se como residente. Sendo assim, buscou-se trazer as diferentes vozes que representam diversos pontos de vista, diluindo meu próprio texto, que ainda assim é fruto da colaboração desses estudantes. O modo de autoridade polifônico não se resume a um monólogo, tampouco a uma interpretação unilateral, apresenta a produção colaborativa do conhecimento etnográfico (CLIFFORD, 1998).

Logo, neste trabalho apresento os diversos discursos marcados pela mescla de uma percepção individual e coletiva. Em contextos diversos foi possível compreender construções identitárias derivadas tanto de experiências particulares, como do grupo. Desta maneira, ocorreram contatos abertos, sem interlocutor definido, sem hora marcada, apenas com a certeza do local aonde poderíamos nos encontrar. Por essa razão, meu caderno de notas me acompanhava nas recorridas vezes pelo campus universitário. Especialmente durante as refeições, almoços e jantares, no restaurante universitário (vulgo RU), onde é sempre possível topar com um estudante africano e descobrir um pouco mais sobre sua trajetória de vida. Nesse espaço, compartilhado por milhares de estudantes diariamente, é comum observar sucessivamente o direcionamento desses estudantes africanos rumo às as mesas do canto, situadas próximas à saída do restaurante, algo que se tornou habitual durante os anos, firmando-se como um dos locais de encontro em que geralmente partilham de um bate-papo coloquial.

Nesse sentido, também é marcante a ‘famosa árvore’<sup>5</sup> dos estudantes africanos, localizada ao lado do Centro de Convivência, uma espécie de pequena praça dentro do campus universitário que se tornou um ponto de referência, palco de conversas, discussões políticas e, neste caso, também de entrevistas. Para alguns estudantes, especialmente por toda diversidade que o local comporta essa já pode ser considerada a ‘Praça das Nações Unidas’ da UFSC. Esse contato estendeu-se também a outros meios de proximidade a partir das redes sociais, sendo o principal grupo social denominado “Comunidade Africana - Floripa”, que tem um espaço destinado a divulgação de eventos, músicas, noticiais, etc. que eventualmente operam como intervenções culturais, reflexões políticas, e exposição de problemáticas envolvendo estudantes africanos.

**Figura 1 - A Árvore dos Africanos**



**Fonte: "Eu sou de Lá", curta-metragem (2014)**

<sup>5</sup> No curta-metragem “Eu Sou de Lá” de Sansara Buriti, 2014, estudantes africanos contam a história da árvore. Cirilo, atualmente aluno de doutorado de educação, relembra sua trajetória a mais de onze anos quando ingressou a UFSC como aluno de graduação PEC-G: “Desde aquele tempo já nos encontrávamos nessa árvore. Não sei o porquê, mas aqui se tornou ponto de encontro. Falamos e discutimos sobre tudo, é nosso parlamento...”.

**Figura 2 - Almoços e Jantares no RU****Fotos: Juliana Okawati**

A partir desses lugares de sociabilidade foi possível participar e compartilhar parte do dia a dia dos estudantes. Muitos contatos ocorreram na medida em que conversas fluíam nesses locais ‘conhecidos’, e conforme mais estudantes aproximavam-se, logo apresentava minha pesquisa, estendendo a rede de interlocutores.

Apesar das facilidades encontradas, também topei com alguns obstáculos em relação a estranhamento de alguns estudantes que questionavam meu interesse, embora, o fato de estar vinculada a antropologia, e também ter tido um elo antigo com a Secretaria de Relações Internacionais da universidade, justificavam minha intenção e atenuavam as desconfianças. Outro obstáculo encontrado deve-se a questão da língua. No embalo das discussões, muitas vezes, os estudantes combinavam as conversas entre o português e as línguas locais de seus países o que em dados momentos dificultou a compreensão. Além disso, quando se tratava de assunto privativo, negociavam em suas línguas, sabendo que eu não compreenderia.

A análise das rotinas metacomunicativas constitui um ponto fundamental da sofisticação metodológica nas investigações baseadas em entrevistas. Para tanto, o antropólogo deve “aprender a perguntar”, planejando um método apropriado, para assim refletir o processo de entrevista e por fim fazer sua análise (BRIGGS, 1986). Nesse sentido, a

fim de aprofundar algumas questões, optei igualmente por entrevistas individuais, possibilitando trazer um pouco mais da intimidade e da experiência pessoal de cada um, compartilhando a minha própria. Com base em um roteiro busquei direcionar algumas questões-chave da problemática abordada neste trabalho, sem embargo estendendo os diálogos por demais temas inter-relacionados. Com autorização dos interlocutores as entrevistas foram gravadas, ainda que, em determinados relatos apresentados neste trabalho, os estudantes não sejam identificados, geralmente, por se tratar de experiências pessoais que de certa forma os poderia expor demasiadamente e/ou constrangelos. Em dadas ocasiões houve solicitação de anonimato por parte dos entrevistados, justificando que poderia haver algum tipo de comprometimento de sua pessoa.

Além das entrevistas pessoais, também apresento depoimentos gravados durante seminários, apresentações públicas e acontecimentos dentro da universidade. Nestes casos, conscientes da minha pesquisa, do meu interesse e também da minha aptidão ao audiovisual, frequentemente fui solicitada pelos próprios estudantes para cobrir esses tipos de eventos. E, apesar das rotinas universitárias consistirem o núcleo da vida desses estudantes, indo além do ambiente acadêmico, também acompanhei diversas ‘atividades extras’ como confraternizações, festas, desfiles, shows e atividades esportivas, etc, descritas mais especificamente no Capítulo 3.

“Quem sai para estudar o principal objetivo é frequentar o curso, principal tarefa, as outras atividades são extras. E onde estão esses africanos? Estão basicamente nos arredores das instituições que frequentam, a maioria estuda na UFSC, ou seja, nos bairros<sup>6</sup> ao redor da universidade. Porque a maioria, outras pessoas (estudantes) também moram aí, o que facilita a convivência, e compartilhar outras coisas entre nós. (...) os estudantes transitam dentro da cidade, circulam na cidade de modo geral, saem pelas noites, passear, andam pelos arredores para conhecer outras realidades. Participam da vida ativa da cidade, não se limitam a universidade.”  
(Davi, guineense, estudante de ciências sociais).

---

<sup>6</sup> Entre os principais bairros estão: Trindade, Serrinha, Córrego Grande e Pantanal. Segundo os estudantes africanos, neste último encontra-se sua maior concentração.

Nesses espaços ocorrem diferentes tipos de sociabilidade. Logo, no decorrer deste trabalho reforça-se as experiências pessoais e compartilhadas dos estudantes africanos que retratam algumas dessas relações, inter e extra grupo, que ocorrem tanto dentro do campus universitário, como também fora dele.

## 1.2 PROGRAMAS INTERNACIONAIS

Neste trabalho, considera-se a dinâmica particular, concernente aos estudantes estrangeiros conduzidos por fins acadêmicos, bem como pela política externa que incentiva e proporciona essa experiência, abordando, sobretudo, das cooperações entre o continente africano e Brasil. Assim, apresenta-se o PEC-G (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação) por tratar-se do principal programa de convênio estudantil com países africanos vigente no Brasil, sendo a maior parte dos interlocutores deste trabalho vinculados ao programa. Ainda que, atualmente alguns entrevistados estejam associados ao PEC-PG<sup>7</sup> (O Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação), estes já tiveram experiências na graduação com o PEC-G, e optaram por dar continuidade à vida acadêmica pelo programa de pós-graduação.

O PEC-G foi criado oficialmente em 1965. 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 do intercâmbio estudantil e de garantir tratamento

---

<sup>7</sup> O PEC-PG é administrado conjuntamente pelo Departamento Cultural (DC) do Ministério das Relações Exteriores (MRE), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), constitui atividade de cooperação educacional exercida entre países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia. Os objetivos do programa são: Constituir atividade de cooperação educacional com países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia; Contribuir para a formação de recursos humanos, por meio da concessão de bolsas de mestrado (bolsas concedidas somente pelo CNPq) e doutorado (bolsas concedidas somente pela CAPES), para realização de estudos em IES brasileiras que emitam diplomas de validade nacional, em programas de pós-graduação *stricto sensu* com nota igual ou superior a 03 (três), segundo classificação estabelecida pela CAPES; Aprimorar a qualificação de professores universitários, pesquisadores, profissionais e graduados do ensino superior, visando sua contribuição para o desenvolvimento de seus países; e priorizar os países que apresentem candidatos no âmbito de programas nacionais de desenvolvimento socioeconômico, acordados entre o Brasil e os países interessados, por via diplomática. (PEC-PG - MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES).

semelhante aos estudantes por parte das universidades. Dessa forma, em 1965 foi lançado o primeiro Protocolo do PEC-G. Atualmente, o Programa é regido pelo Decreto Presidencial n. 7.948, publicado em 2013, que confere maior força jurídica ao regulamento do PEC-G. Ao longo da última década, foram mais de 6.000 os selecionados pelo Programa. A África é o continente de origem da maior parte dos estudantes, com destaque para Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola.<sup>8</sup> (MRE - MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES).

O PEC-G é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores, por meio da Divisão de Temas Educacionais, e pelo Ministério da Educação, em parceria com Instituições de Ensino Superior em todo o país. Deste modo, o programa possibilita a estudantes de países em “desenvolvimento”, com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico, a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior brasileiras. Visto que o objetivo central do PEC-G é a formação de recursos humanos. Após completarem os estudos no Brasil, os estudantes têm o compromisso de regressar aos seus países de origem, para assim receberem seus diplomas. A intenção do programa é que essa nova mão de obra qualificada, com base nos conhecimentos adquiridos no exterior, possa contribuir para o desenvolvimento dos seus países e do próprio continente, fortalecendo os laços entre Brasil e África.

“(…) a instalação das primeiras embaixadas no continente africano, na década de 1960, permitiu que o Brasil estabelecesse acordos de cooperação cultural e técnica com alguns países da África Subsahariana. A partir daí se inicia a emigração estudantil para o Brasil. O primeiro grupo de estudantes africanos veio ao Brasil na década de 1960 e era constituído por 16 estudantes do Senegal, Gana, Camarões e Cabo Verde. Entretanto é com a implementação do PEC-G nos finais dos anos 70 que a presença dos estudantes africanos nas universidades brasileiras se tornou significativa. Trata-se de um período que a

---

<sup>8</sup> O Anexo I - Ingresso PEC-G (números de 2000 – 2013), revela que os três países que enviaram maior número de estudantes durante os últimos anos foram: Guiné-Bissau – 1.336; Cabo-Verde – 2.657; Angola – 583. Esse panorama reflete também o contexto da UFSC, visto o Anexo III - PEC-G/UFSC – Principais Países: Relação Ano de Ingresso e Área de Atuação de Estudantes, em que identificamos os mesmos países apresentam maior expressão em termos quantitativos, Guiné-Bissau, Cabo-Verde e Angola, respectivamente.

universidade e pesquisa se consolidam no Brasil e os PALOP conquistam suas independências nacionais”. (MUNGOI, 2006 apud GUSMÃO, 2008, p.28).

Nesse período, os diplomatas brasileiros eram conduzidos ao continente africano como aposta do estreitamento das relações comerciais entre Brasil e África. Uma diplomacia que se cercou das ideologias freyrianas, e deste modo, do discurso da democracia racial como meio de aproximação (DÁVILA, 2010). Ainda reforçando os laços entre Brasil e África, no governo Lula, outra vez, houve uma retomada no estreitamento dessas relações:

“O Governo Lula se destacou nos esforços pela proximidade social, política, econômica e, também, simbólica com a África. Inúmeros acordos de cooperação e programas de desenvolvimento foram implementados pelo Brasil com a África nos dois mandatos do ex-presidente, dentre esses, destacam-se o PEC-G e o PEC-PG – este último com dotação total de bolsas do CNPq e da CAPES nas seleções feitas em 2006 e 2007. Em particular, serão os países dos PALOP – Angola, Cabo Verde, Guiné, Moçambique e São Tomé e Príncipe – os maiores beneficiados pelos Acordos de Cooperação assinados entre Brasil e os países africanos, tanto por parte das instâncias federais do governo brasileiro, quanto por Acordos Institucionais firmados diretamente com as IES nacionais ou por meio de organizações religiosas e ONGs”. (GUSMÃO, 2014 apud GUSMÃO, 2013, p. 279).

Deste modo, apresentam-se os interesses políticos e econômicos e também culturais na ampliação desses laços, conforme as Diretrizes da Cooperação Educacional – DCE:

“A relação entre os países não está ligada apenas a questões estratégicas de alçada do Estado, como a segurança das fronteiras, o diálogo político entre altos representantes e a defesa de setores do comércio exterior. Até meados do século passado, questões como essas dominavam quase integralmente a agenda das relações

internacionais. Na atualidade, entretanto, outras dimensões da interação entre atores internacionais vêm ganhando importância. A educação é um dos temas que diversificaram as relações internacionais nas últimas décadas. Parte de uma agenda positiva, ou seja, que implica em ações de benefício mútuo para os países, o tema está fortemente ligado ao desenvolvimento econômico e social, à cooperação internacional e à promoção da convivência cultural das sociedades. Por meio das ações de cooperação educacional, a Política Externa Brasileira age em pelo menos três vertentes: Economicamente; Politicamente e Culturalmente (DCE – A EDUCAÇÃO NA POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA)”.

- Economicamente, a educação, ao relacionar-se diretamente à qualificação da mão-de-obra de um país, interfere no desenvolvimento econômico. No cenário de globalização, a habilidade de uma economia em atrair capitais, investimentos e tecnologias, inserindo-se de forma competitiva no mercado internacional, está condicionada ao nível educacional e à qualificação dos seus recursos humanos. A cooperação é uma modalidade de relacionamento que busca construir essas capacidades.
- Politicamente, a cooperação educacional representa parte de uma agenda positiva da política externa, ao promover a aproximação entre os Estados por meio de seus nacionais. A visão do Brasil como um país que age com base em princípios de solidariedade e respeito favorece a formação de um pensamento positivo, tudo isso no âmbito da crescente cooperação entre países em desenvolvimento.
- Culturalmente, a convivência, o aprendizado do idioma e a troca de experiências contribui para o estreitamento de laços entre as sociedades. Com isso, tem-se a formação de uma cultura de integração, de conhecimento mútuo das realidades de outros países, em meio a uma forte significação humanista. Como resultado, aumenta-se a compreensão mútua e a tolerância.

A julgar por suas finalidades, compete e interessa-nos refletir como, de fato, ocorre esse processo no PEC-G. O que vem por trás dos discursos de solidariedade e boas intenções, e de que forma estes estão sendo reproduzidos? Perpassando as questões políticas-econômicas relacionadas ao interesse neste processo de formação acadêmica até o estreitamento de laços entre africanos e brasileiros e percebe-se um

efeito de marketing social, no qual as políticas, muitas vezes, são vistas apenas como ações caridosas do governo brasileiro em relação à África. Sobre isso, Djaló (2014) nota a importância do programa para o quadro de formação dos países africanos, mas, salienta também que essa cooperação Sul-Sul, deve ser vista sem subalternidade e sem deslumbramento.

É evidente a relevância dessas políticas, mas nada disso nos impede de analisar criticamente essas cooperações. Doravante, focaliza-se no PEC-G, avaliando, sobretudo, seu cenário na UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

No total, o programa conta com 56 países participantes, sendo 24 da África, 25 das Américas e 7 da Ásia. Atualmente a UFSC, conta com 98 alunos do PEC-G, destes 66 são africanos. Entre os países africanos com maior representação quantitativa na UFSC estão os lusófonos. Esse quadro varia conforme o ingresso e saída dos alunos a cada semestre. Entretanto, as estatísticas revelam que o número geral de estudantes vem aumentando<sup>9</sup>, mesmo com algumas peculiaridades<sup>10</sup>. A permanência desses sujeitos oscila segundo o tempo de duração do curso, contudo, normalmente ultrapassa cinco anos de vivência no Brasil.

Desde seu país de origem o aluno deve-se candidatar<sup>11</sup> na embaixada ou consulado brasileiro indicando opções de curso e cidade que aspira estudar<sup>12</sup>. Dentre os documentos solicitados estão: histórico escolar e certificado de conclusão do ensino médio ou curso equivalente; certificado Celpe-Bras<sup>13</sup>; atestado médico. Além disso, deve ser firmado um Termo de Responsabilidade Financeira, pelo qual os familiares ou responsáveis asseguram ter meios para custear as

---

<sup>9</sup> Conforme o resultado preliminar divulgado pelo PEC-G, 16 estudantes africanos foram selecionados para ingressar na UFSC em 2015. Ver Anexo II - PEC-G 2015 – Resultado Final - UFSC.

<sup>10</sup> Devido ao golpe de Estado na Guiné-Bissau em abril de 2012, o governo brasileiro decidiu interromper os convênios educacionais com o país. Os estudantes guineenses lamentam, pois amigos e conhecidos que almejavam estudar no Brasil, não puderam se candidatar a seleção do PEC-G que ocorre anualmente. Por consequência, em 2014 não houve ingresso de estudantes provenientes do país.

<sup>11</sup> Diferentemente da maioria dos estudantes que ingressam à UFSC via vestibular, as vagas destinadas a esses estudantes são extra. Ver Anexo IV: Capítulo II referente às Vagas.

<sup>12</sup> Apesar da maioria dos estudantes africanos em Florianópolis estarem vinculados a UFSC, outras universidades como UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), ASSEC (Faculdades Integradas Associação de Ensino de Santa Catarina) também recebem esses estudantes.

<sup>13</sup> Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, se oriundo de país não lusófono.

despesas com transportes e para subsistência no Brasil durante o curso de graduação. Posteriormente a inscrição inicia-se um processo em que uma determinada comissão de seleção avalia as candidaturas, até sua homologação.

De acordo com a investigação feita por Amaral (2013, p.80) “como não há um exame ou qualquer instrumento que avalie os conhecimentos dos candidatos, a avaliação do currículo se torna o único critério utilizado para analisar as condições dos alunos para cursar um curso ou outro.” Para o autor, mesmo que o PEC-G venha durante anos organizando a circulação internacional dos estudantes ao Brasil, e minimizando as influências e indicações familiares, recorrentes anos atrás, mediante regulamentação do acesso, o processo de seleção ainda deixa a desejar em termos estruturais.

“o processo de seleção carece não apenas de informações, mas de reflexão sobre como acontece: como se comunica, quem consegue acessar, qual é o papel exato das embaixadas brasileiras, quais os critérios de seleção, como se faz a acreditação do ensino médio dos candidatos, quem se compromete com o financiamento da manutenção dos estudantes e até que ponto este compromisso se implementa de fato, quem compõe a comissão de avaliação, com que critérios se estabelece, entre muitos outros elementos que são pouco transparentes” (AMARAL, 2013, p.81).

Davi, estudantes guineense, conta que desde o governo Lula, percebe-se uma ampliação nas relações com África, o que reflete também no quadro PEC-G, que anteriormente via-se muito mais restrito. Segundo ele: “a partir daí, muitas pessoas ficaram sabendo do programa, por divulgação nas escolas”. Ainda sim, como avaliam os estudantes, a inscrição no programa é um processo meticuloso. Outro estudante relata que procurava candidatar-se para o curso de ciências econômicas, contudo, seu histórico apresentava uma nota abaixo da média em matemática, não por demérito seu, mas eventuais problemas na escola, o que não poderia ser justificado perante análise curricular. Sendo assim, foi orientado a escolher outro curso, o qual teria mais chances.

Quanto a essa escolha Djaló (2014) explica que, muitas vezes, essa ocorre de maneira aleatória, conforme as vagas são oferecidas.

Assim, de acordo com essa limitação, os candidatos fazem suas escolhas, mesmo que não encontrem o seu curso de interesse primário.

Sobre algumas características predominantes desses estudantes é certo afirmar que existe uma grande variedade, no entanto é possível delinear alguns aspectos derivados das determinações que o próprio processo seletivo estabelece. De acordo com a regulamentação do programa os candidatos com idade entre 18 até 23 anos tem preferência. Além disso, a partir do indicador de renda se poderia entender que esses estudantes representam uma menor parcela de seus países que têm condições econômicas de custear os estudos no exterior, já que, a princípio não há garantido nenhum tipo de bolsa e/ou auxílio financeiro. Contudo, mesmo que em seus países, na maior parte das vezes, desfrutem de uma situação financeira que pode ser entendida como confortável, geralmente, quando os valores são convertidos no Brasil, deparam-se com uma redução significativa do poder aquisitivo. Mas, também há relatos que mostram outras formas de enfrentamento à realidade aqui encontrada:

“Nosso primeiro ano aqui (Brasil) não é fácil. Só podemos tentar a bolsas de estudo depois que já tivermos os conceitos e notas do primeiro ano. Minha família faz um grande esforço para me ajudar aqui. Espero conseguir uma bolsa, o mais rápido possível” (estudante angolana).

“Só o que eu gasto pra pagar o aluguel de um mês, cobre toda despesa de casa em Guiné, que tem mais de 10 pessoas. No início a minha irmã que me mandava o dinheiro, ela manda dinheiro também pra minha mãe que não trabalha mais. Meus irmãos têm muitos problemas e ela ajuda também. Assim, depois que eu consegui a bolsa Promisaes eu pedi pra ela parar de mandar dinheiro. Hoje estou vivendo com essa bolsa” (estudante guineense).

“Tive muita dificuldade pra chegar até aqui. Perdi meu pai, depois minha mãe e tivemos que nos ajudar entre meus irmãos e minha família. Não é como pensam que os estudantes daqui são ricos e de famílias importantes (...)”. (estudante moçambicano).

“Eu vim de uma família muito pobre, que não tinha condição de me dar uma formação superior para me manter aqui durante os 4 anos de licenciatura. (...) Aqui pensam que são filhos de elite africana, mas muitas das vezes, não corresponde isso. Muitos estão aqui através da ajuda dos pais, ou através do irmão que é imigrante na Europa, ou através do missionário, como eu, por exemplo” (estudante guineense).

Conforme observa Gusmão (2014), esses jovens são em grande parte os primeiros e únicos sujeitos a obterem um diploma universitário nas suas famílias, o que depende também do apoio destes que estão em África, ou daqueles relativos que vivem fora do país e financiam esse projeto de ascensão. Um dado relevante apresentado por Amaral (2013) demonstra que no período de 2011 a 2013, no âmbito nacional, a maioria dos estudantes, 55%, não recebeu nenhum tipo de bolsa, dependendo exclusivamente da contribuição de suas famílias. Entre os que possuem esse tipo de benefício há predominância da bolsa Promisaes, 30%. O restante, em torno de 25% recebem outros tipos de bolsa, como MRE, própria da IES ou do país de origem. O Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior tem o objetivo de 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. O projeto oferece apoio financeiro de R\$ 622,00 por mês para alunos do PEC-G, regularmente matriculados em cursos de graduação em instituições federais de educação superior. O auxílio visa cooperar para a manutenção dos estudantes durante o curso, já que muitos vêm de países pobres. (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES).

De acordo com o MRE, os estudantes do PEC-G podem receber bolsas de estudo do Governo brasileiro em alguns casos específicos. Na DCE, há três tipos de bolsa, todas concedidas pelo período de um semestre (seis meses), passível de renovação. São elas:

- Bolsa Mérito: concedida a estudantes-convênio que apresentem notável rendimento acadêmico. Além de bolsa mensal, o bolsista Mérito recebe passagem aérea de retorno ao seu país, após o término da graduação. Conforme estipulado pela SINTER/UFSC a bolsa é concedida aos estudantes-convênio do PEC-G com padrão de excelência acadêmica (isto é: Índice

Acadêmico Acumulado – IAA - igual ou superior a 8,5. Alunos cuja média do curso é menor, e têm atividades extraclasse, poderão se inscrever com IAA a partir de 7,5). O benefício é no valor de R\$ 622,00 por mês.

- Bolsa MRE: dada a estudantes-convênio de instituições não federais que apresentem debilitada situação financeira após um ano de permanência no Brasil. O benefício é no valor de R\$ 622,00 por mês.
- Bolsa Emergencial: concedida em caráter extraordinário, nos casos em que o estudante se encontre em situação de extrema dificuldade financeira de ordem imprevista. O benefício é no valor de R\$ 622,00 por mês.

Sobre esses valores, os percebe como muito limitados comparados ao custo de vida da cidade de Florianópolis, fator que leva alguns estudantes a buscarem outras fontes de renda, sejam em projetos de pesquisa, estágios, e não raramente, trabalhos informais, ainda que pela qualidade de estudante convênio, essa última não seja uma atividade permitida.<sup>14</sup> “Além de possuírem um visto que lhes impede o exercício de atividades remuneradas, os estudantes inseridos nestes programas são obrigados a assinar um temo de compromisso em que se comprometem a dedicar exclusivamente ao curso” (MUNGOI, 2007, p.199).

Atualmente na UFSC, 54% dos estudantes africanos pertencem ao sexo masculino, persistindo como maioria desde a pesquisa realizada por Pedro (2000). Contudo, conforme resultado de PEC-G 2015, espera-se o ingresso de uma maioria feminina, sendo destes 9 mulheres e 7 homens, na mesma universidade. Contudo, conforme resultado de PEC-G 2015, espera-se o ingresso de uma maioria feminina, sendo destes 9 mulheres e 7 homens, na mesma universidade.<sup>15</sup>

Os estudantes cursam diversas carreiras, embora, a maior parte deles esteja vinculada a áreas específicas<sup>16</sup>. Entre os cursos mais procurados, destaca-se Engenharia Civil, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, ainda que, nem sempre esse panorama reflita a prioridade dos Estados em políticas públicas na capacitação de recursos humanos em determinados campos de atuação que possam atender a interesses

---

<sup>14</sup> Ver Anexo IV - Cap. V, das Disposições Finais, Artigo 13.

<sup>15</sup> Ver Anexo II – PEC-G 2015 – Resultado Final - Instituição de Ensino Superior - UFSC

<sup>16</sup> Ver Anexo III – Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau: Estudantes PEC-G/UFSC - Relação Ano de Ingresso e Área de Atuação.

específicos, os quais as universidades africanas não sustentam. Sem embargo, justamente pelo grau de exigência de determinados cursos, muitos estudantes acabam por desistir e/ou mudar<sup>17</sup> de carreira.

Desigualmente do regimento seguido pela maioria dos estudantes da UFSC, os alunos vinculados ao PEC-G estão sujeitos a uma série de normas<sup>18</sup>, entre elas: não podem ter reprovações por FI (frequência insuficiente); há limite quanto ao número de reprovação em disciplinas; exigências em relação ao IAA (índice acadêmico acumulado) para obtenção de certas bolsas de estudos; etc.

“Eu na verdade entendo a política que o MEC, MRE estipulou. Eles querem colocar pressão para o aluno estudar e terminar o curso rápido. Pois a gente veio pra estudar e voltar. Se não têm a pressão, vai acumulando pessoas, e na medida que chegam os alunos, teria que ter uma política pra esses terminarem e passarem essas vagas para outros entrarem. Mas, eu já me perguntei: Porque não poderia ser um pouquinho flexível? Como poderia ser no curso de ciências exatas? Ou mesmo medicina? Porque não criar diferentes clausulas para esses cursos mais pesados? Eu sempre me pergunto: De que forma o Brasil está ajudando? O Brasil está ajudando, é claro, conseguindo uma vaga em uma universidade pública gratuita. A gente não tem como pagar o Brasil por isso tudo, mas será que eles estão ajudando pelo futuro do nosso país? Não está ajudando a formar quadro nas ciências exatas, porque se chega a pessoa e em 2, 3 anos é jubilado, assim nunca vai ter pessoas nessas áreas. Com medo de jubramento ele muda de curso, vai para administração, jornalismo, etc. Não que esses cursos não sejam importantes, mas não vai ter engenheiros, cientistas, médicos? (...) Bolsa mérito, por exemplo, eu nunca vou conseguir. Bolsa mérito, não é que seja para cursos fáceis, e sim mais leves. Quem vem fazendo computação nunca vai conseguir bolsa mérito, a chance dele conseguir passar, terminar o curso é muito menor do que chance de ser jubilado. Eu estou

---

<sup>17</sup> Ver Anexo IV: Cap.IV, da Matrícula, dos Prazos e Cumprimento do Programa, Artigo 9.

<sup>18</sup> Ver Anexo IV: Cap.IV, da Matrícula, dos Prazos e Cumprimento do Programa, Artigo 12.

preocupado. Tenho uma matéria que eu já reprovei 2 vezes, mas meus amigos me dizem que a maioria da turma reprova 4, 5 vezes nessa matéria. Já estou com medo antes de chegar a hora. É sua vida acadêmica que está em risco, aí você tem que voltar sem se formar. Muitos temem isso.” (estudante guineense).

Tal depoimento apresenta-se muito preocupante, pois demonstra a dificuldade desses estudantes em conseguir levar o curso que escolheu adiante. Assim, não basta uma política de inclusão desses alunos na universidade, é preciso também uma política de acolhimento e atendimento às dificuldades apresentadas.

Djaló (2014) analisa a importância dessa cooperação educacional para a juventude guineense que a partir dela tem a possibilidade de formação superior. Para o autor, mesmo que esse convênio educacional do governo brasileiro seja referência para Guiné-Bissau, e também para África é necessário uma nova redefinição, que atenda novas demandas. No caso da Guiné-Bissau o convênio foi firmado nos anos setenta, quando a necessidade era outra. Em concordância com essa posição, Cirilo, também guineense que participou do PEC-G de 2002, nota que desde aquele tempo já se questionava o regimento, e que até o momento não sofreu efetivas alterações no seu ponto de vista: “Eu acho que não mudou praticamente nada. Pra mim teria que mudar muita coisa.” Segundo ele, essa mudança partiria em dar a voz aos países que vêm estudar aqui. Já em relação o cenário da UFSC, em comparação com o quadro a anos atrás, ele confirma que é possível observar mudanças significativas:

“Em 2002 quando chegamos aqui eram no total 5 guineenses, chegamos e encontramos mais 2 guineenses que já estavam aqui. No total, éramos 7.<sup>19</sup> Hoje vê-se que tem uma turma grande. Na altura também não existia universidade na Guiné-Bissau. Hoje o país tem 3, 4 universidade. Na época era mais difícil porque eram exigidas muitas condições pra vir até aqui. E também na altura poucos pais tinham condição de manter os filhos aqui, não havia nenhum auxílio financeiro, como há hoje, bolsas, estágios que os alunos

---

<sup>19</sup> Conforme último registro de 2014 há 19 estudantes guineenses na UFSC. Ver: Anexo III – PEC-G/UFSC – Principais Países: Relação Ano de Ingresso e Área de Atuação de Estudantes.

fazem.. Eu sou daqueles que nunca se beneficiou de bolsa, nem passe do RU, nem bolsa Promisões”.

Para ele a oportunidade de estudar no Brasil só foi possível por apoio externo que recebeu em Guiné-Bissau:

“Quando eu terminei a 9ª classe, ensino médio complementar, na minha cidade não havia liceu para fazer a 11ª classe, e tinha que ir pra capital estudar. Lá no interior o ensino era complementar, para terminar a 11ª classe tínhamos que se deslocar a Bissau (capital), muitas das vezes a situação para ficar, morar não tem como. Esse padre ajudou-me a estudar na capital, no seminário e lá terminei. Depois que terminei, pra não ficar parado, eu entrei na escola de formação dos professores e fiz bacharelado em Ensino de Língua Portuguesa. Esse meu amigo (padre brasileiro), depois voltou a Guiné, e me encontrou lá e prometeu-me que ia me ajudar a vir ao Brasil para estudar. Ele abarcaria com os custos dos meus estudos aqui no Brasil. Foi graças ao apoio dele que fiz licenciatura aqui. Depois eu senti-me orgulhoso e com uma certa obrigação de contribuir esse apoio por parte dele ao meu povo, e voltei. Fiquei lá trabalhando durante 6 anos e voltei (em 2012) pra fazer mestrado e novamente pretendo voltar a Guiné”.

A preocupação com a necessidade de uma reavaliação do regimento do programa é compartilhada por muitos estudantes, não somente guineenses, e aqui além dos africanos, inclui-se os demais estudantes vinculados ao programa que ao chegarem ao Brasil defrontam-se com um sistema de ensino completamente distinto, com cobranças de ‘base’, de pré-requisitos de um ensino médio, frequentemente agravadas pela intolerância e inflexibilidade dos próprios professores. Muitas vezes, essas queixas acabam sendo caladas pelas estudantes, por sentirem-se constrangidos e intimidados.

Vale lembrar aqui que as recomendações do programa orientam os estudantes a não se envolverem em manifestações que podem ser

enquadradas como conduta imprópria<sup>20</sup>, passíveis de desligamento do programa. Fator esse que pode inibir a relação desses estudantes com movimentos político-sociais, e com outros tipos de reivindicações coletivas.

A seguir, se analisa e problematiza a inclusão desses estudantes estrangeiros, bem como o apoio institucional - ou a falta dele - no que tange sua vivência na universidade relacionando-se com docentes, outros acadêmicos e a comunidade local em geral.

---

<sup>20</sup> Ver Anexo IV - Cap.IV, da Matrícula, dos Prazos e Cumprimento do Programa § 1º do Artigo 12.



## 2. (DES)ENCANTOS DA VINDA E VIDA NO BRASIL

“All of these stories make me who I am. But to insist on only these negative stories is to flatten my experience, and to overlook the many other stories that formed me. The single story creates stereotypes. And the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story” (ADICHIE, 2009).

### 2.1 OS IMAGINÁRIOS SOBRE ÁFRICA E BRASIL

Desde longa data, a África propagada como berço da humanidade atrai o interesse de muitos povos, pela rica diversidade natural, geográfica e cultural. Ainda assim, como indica Couto (2011) o continente africano tem passado por séries de essencializações e folclorizações, sendo que, muitas vezes, o que se proclama como “autenticamente africano” é resultado de invenções feitas fora do continente. De outro lado, o continente é visto pelo estigma histórico dos tráficos negreiros, como lembra Moore (2008, p.13):

“De entrada, essa projeção da África entra em conflito com uma visão demonizada, na qual os africanos teriam sempre representado formas inferiores de organização e de pensamento. A primeira imagem de África, que surge diante de nós representa os africanos como eternos escravos”.

Ademais, a disseminada ideia de natureza selvagem, nos termos mais evolucionistas, fortalece a imagem de uma África da selvageria e da barbárie que caminha rumo à civilização. A partir desta visão etnocêntrica, a África toma assim, dimensões fantasiosas. O tom da supremacia transparece na visão eurocêntrica da modernidade, frequentemente reproduzida pelos brasileiros, fruto do preconceito e da desinformação. Os estudantes africanos relatam como se sentem surpreendidos, e, por vezes ofendidos com questionamentos que recebem: “Como é sair da tribo? Viver na selva?”, “Como você veio pra cá? De barco ou navio?”, “Lá tem carro, estradas?”, “Onde compraram essas roupas? Existem lojas lá?”, “Há escolas em seu país?”, “Onde aprendeu português?” “Você fala errado!”, etc.

Apesar do desconforto que o evidente desconhecimento sobre o continente africano produz, alguns dos estudantes tentam justificar tais indagações responsabilizando a mídia sensacionalista, com reportagens que apenas enaltecem a pobreza do continente de forma genérica e estereotipada. Reforçando esta afirmação, Teresa, estudante angolana, conta que tomou conhecimento, pela vinheta do programa ‘Domingão do Faustão’, que um dos temas apresentados seria Angola, assim passou a divulgar essa informação a amigos e professores em sala de aula, com a intenção de que esses pudessem conhecer um pouco mais de seu país. Entretanto, após assistir ao programa, o resultado foi à decepção e até mesmo a ridicularização de sua pessoa e seu país:

“Eu fiquei muito triste com o Faustão. Mostraram uma reportagem sobre os hereros<sup>21</sup>, e diziam: - É assim que o povo angolano vive, pulando que nem um canguru. Chego na faculdade e a professora me recebe pulando. ‘ Hei Teresa! Agora estou que nem uma angolana’. Respondo a ela dizendo que Angola não é isso, não é o que o Faustão mostrou...”.

“Pensam África como país, onde só existe animais, não existe desenvolvimento, não existem outras coisas interessantes e importantes. É a coisa que mais incomoda, como é possível? Na sala de aula da graduação, eu percebia que os professores desconheciam questões da África. Pra nós eram questões absurdas, lá em Guiné, crianças sabem que Brasil não está no norte da África. Aqui perguntavam: - Vocês são de onde? Respondia: Guiné-Bissau. E, eles: - Ahn, é lá no norte do Brasil, né? Esses dias conversando sobre eleições, perguntam em quem vamos votar, mas eu sou estrangeiro, como é que vou votar aqui? Realmente, há muito, muito desconhecimento de África” (Cirilo, guineense, mestre em sociologia política).

Os estudantes contam que, por vezes, são tidos como coitados, sendo notório um sentimento de pesar em relação aos africanos. A este respeito, Moses, estudante camaronês, contesta essa posição de África

---

<sup>21</sup> Pastores que vivem na região do Deserto da Namíbia, sul de Angola.

‘sofredora’ que leva alguns brasileiros a acreditarem que por uma suposta supremacia podem salvar África:

“O que eles estão mostrando a vocês sobre meu continente, sobre pessoas negras não é a verdade, é uma propaganda do interesse deles. Essa propaganda serve para desenvolver mais racismo. Salve África, pra quê? Você acha que África é tão pobre? A gente tem que quebrar o preconceito, as superstições”.

“Na África contemporânea, independentemente da frágil legitimidade de muitos Estados africanos, das suas subvalorizadas economias formais e dos seus simulacros de autoridade institucional, os seus povos agarraram-se à vida e à esperança, ignorando prognósticos negativos e sobrevivendo à margem de instituições, organismos e poderes que procuraram acorrentá-los. Nesse sentido, para além do mero ato de vontade, a desconstrução das imagens negativas do continente faz-se com estudo, desconhecimento e compreensão atentos à sua personalidade histórica, geográfica e cultural específica” (SERRANO e WALDMAN, 2007, p.35).

Não há dúvidas que o imaginário sobre África deva também ser atribuído ao poder da mídia de manipular e confundir a opinião pública, no entanto, precedente a esse problema encontram-se outros fatores históricos. A ignorância sobre todo continente africano que paira sobre nossas gerações é, sobretudo, fruto da desvalorização histórica de África e do reducionismo relativo a este continente que desconsidera a diversidade cultural e geográfica resultante de um currículo escolar que até então ignorava toda colaboração do negro para formação histórica, econômica, social e política desse país.<sup>22</sup>

Nesse sentido, o estudante Jefferson, cabo-verdiano, lembra que desde muito tempo houve uma cisão do Brasil em relação ao relacionamento que o mesmo tinha com esses países africanos, especialmente, os países que foram colônias portuguesas, parte da

---

<sup>22</sup> A partir da Lei nº 10.639 a temática afro-brasileira se tornou obrigatória nos currículos do ensino fundamental e médio. Espera-se que as novas gerações tenham oportunidade adquirir novos conhecimentos sobre África, reconhecendo e valorizando nossas heranças africanas.

CPLP. Isto porque, segundo ele, o Brasil começou a direcionar o olhar para outros lugares, até mesmo seus princípios e valores começaram a espelhar-se nesses, e a irmandade que tecnicamente existia com o continente africano desapareceu.

“Pra nós é bem claro essa posição do Brasil de não participar dessa comunidade, não no sentido político. Mas, você chega aqui, e fala Cabo Verde, Moçambique, pouca gente aqui vai saber o que é, o mesmo com, Angola, Guiné-Bissau. Ainda, muitas vezes, até professores universitários não fazem a mínima ideia. Pra nós é algo inadmissível, como é que um país da magnitude do Brasil, tendo a história que tem, se passado juntamente conosco, que trilhamos essa história de sofrimento e união (...). A gente acha estranho porque simplesmente há um desconhecimento, parece que há um esquecimento do Brasil em relação a esses países que participaram diretamente do povoamento na história do povoamento brasileiro”.

Distintamente, nota-se que os estudantes africanos, sobretudo os lusófonos já apresentam um sentimento fraterno, que os aproxima desse país mesmo antes de chegar nele. Alguns deles relatam que nas escolas a maioria aprende sobre história e geografia do Brasil, os clássicos da literatura brasileira, dados da economia, conhecem produções artísticas, etc. No entanto, essa imagem do Brasil e dos brasileiros também sofre seus estereótipos. Eles apontam: “a imagem ‘positiva’ que se tem do Brasil é samba, carnaval, futebol e mulher bonita...”. Vale ressaltar também a presença das grandes emissoras brasileiras, nos países africanos, como meio de disseminação das tendências e projeções que criam um imaginário brasileiro superficial. De um lado o futebol e as célebres novelas globais, com praias, personagens bem sucedidos, modernidade e sexualidade. De outro, um Brasil marginalizado, violento e perigoso.

“O que se transmite do Brasil em Angola é violência, roubo, prostituição. Roubou, matou, feriu! (manchete do programa de TV Cidade Alerta). Os nossos pais já dizem antes de vir ao Brasil: - Cuidado com a violência, não saia muito

na rua, cuidado com assalto...” (Izoila, estudante angolana).

“Essa imagem que a mídia transporta está denegrindo a imagem do Brasil lá fora. Meu amigo me dizia: - Vamos conhecer umas brazucas! As brasileiras tem um olho grande, quando veem um angolano pensam que este tem dinheiro, e independente da situação física dele, já vai logo se atirando nele. Mas, quando se chega aqui observamos um Brasil diferente com pessoas boas, que podem mudar o rumo de qualquer nação” (Ismael, estudante angolano).

“Quando eu cheguei no Brasil eu achava que ia fazer muitos amigos, assim rápido. Pelo que a mídia passa do Brasil, pelo que falam: Brasil é país de muita diversidade, caloroso, receptivo, muito alegre, quente, que nem nordestinos falam: povo arretado. Sim, é. Mas, se você desce um pouquinho pro sul, é que nem termômetro, quanto mais desce mais frio. Aqui no sul, tem pessoas mais reservadas, e é muito difícil fazer amizade. As vezes, a gente até viola privacidade de alguém pra tentar fazer amizade. As vezes, não é que ele não queiram fazer amizade, mas ele não tem essa cultura. Aqui (Florianópolis) pra ele ser seu amigo tem que ter um motivo: tem que estudar contigo, tem que ter um histórico. Pra gente é meio frustrante, porque pra nós não precisa disso, não precisa de referência. A gente acha isso uma loucura, muita burocracia pra ser amigo de alguém. A gente vem com pensamento de um outro Brasil: - Vai chegar lá, vai ter muitos amigos, vai ser tudo fácil. Mas, no fundo não é assim (...)”. (Fristtran, estudante guineense).

Deste modo, frente à realidade encontrada, passa a ser ‘comum’ e notório que os ‘desencantos’, e as frustrações a princípio façam parte dessa experiência no Brasil. Associado ao mito da democracia racial, que trataremos no capítulo seguinte, e também ao fato de que ainda há os que afirmam não existir preconceito racial no Brasil, muitos estudantes se surpreendem ao chegar ao Brasil, especialmente em Florianópolis, percebendo que nem sempre são bem-vindos aqui.

## 2.2 A RECEPÇÃO: ACOLHIDA E/OU DESAMPARO

Em se tratando da chegada ao Brasil, visto que o principal objetivo é a formação acadêmica, discutimos primeiramente a recepção desses estudantes na instituição de ensino. Em regra acostumados ao formalismo acadêmico dos sistemas de ensino africanos, muitos dos estudantes relatam-se surpreendidos com tamanha informalidade das universidades brasileiras em uma primeira vista. Não é tão incomum encontra-los nos primeiros dias de aula vestidos formalmente, com terno, gravata, sapato, no caso dos homens e traje executivo feminino, no caso das mulheres. Chegam à sala de aula, portando uma admirável educação, especialmente direcionada aos professores, mas, logo se deparam com uma diferente e até mesmo estranha relação informal entre professor e aluno, a partir de seu contexto social. Ao mesmo tempo em que aqui a relação de reverência entre esses é praticamente inexistente, o que pode facilitar o acesso e aproximação, tal informalidade também pode ser vista como desrespeito e má educação: “Como se dirigem aos professores, mais velhos...”, “A educação aqui no Brasil... Meu Deus! É uma falta de respeito. Os jovens aqui são muito mal educados”, “o obrigado, desculpa, com licença, o que é importante em uma relação humana aqui não encontra-se”, diz Teresa, angolana.

Tomando como referência o modelo de conduta exemplar, nos termos de bom comportamento em sala de aula, praticado por grande parte dos estudantes africanos, poderíamos presumir que a resposta dos professores estaria em conformidade e agrado com essas atitudes. Entretanto, nem sempre seu comportamento é reconhecido e valorizado. Cientes das diferenças de ensino, e dificuldades de aprendizagem encontradas nas instituições de ensino brasileiras, há um intenso esforço para manter um bom desempenho acadêmico, e ser aceito pelos educadores. Assim, percebe-se muita cobrança e dedicação por parte dos próprios estudantes.

O temor da reprovação nas disciplinas é recorrente, até porque esses estão restritos as normas do PEC-G. Davi, guineense, que recém graduou-se em bacharel em ciências sociais, comenta ser um dos poucos da turma que se já se formou, sendo por isso, admirado por seus colegas por tamanho desempenho e esforço: “Sou determinado sim, mas sofro outra pressão. Eu tenho uma cobrança com a falta, tenho que estar nas aulas e assinar presença. As pessoas do programa (refere-se aos estudantes do PEC-G) passam a estudar sobre pressão”. Outro estudante recém-ingressado no curso de Engenharia Civil questiona: “Qual é a

impressão que os professores têm ao notar que um aluno estrangeiro teve uma nota baixa?”, “tenho medo que meus colegas e professores pensem que sou burro, pois tirei uma nota baixa”.

Percebe-se que por serem provenientes do continente africano, a capacidade intelectual desses estudantes é frequentemente colocada em questão por professores e outros ‘colegas’ de classe. Mesmo que outros tipos de preconceitos estejam associados a esse julgamento. Como aponta Gusmão (2014) pelas dificuldades encontradas com a língua e suas particularidades expostas em sala de aula, há rejeição por parte de professores e colegas que os veem como pouco capazes.

Um dos estudantes relata que em uma aula de cálculo, peculiar às ciências exatas, tinha dificuldades para acompanhar o raciocínio rápido do professor. Assim, solicitou-lhe que demonstrasse a equação com outros valores. A resposta do docente foi enfática: “Nem que eu mudasse os números você teria capacidade para entender.”, referindo-se especificamente ao estudante. Depois do episódio, o aluno decidiu calar-se, ele conta que se sentiu muito mal e nunca mais teve coragem de fazer perguntas na aula.

“Nosso ensino é muito fraco. Meu primeiro ano foi devastador. Sentava na sala e eu não estava acostumado com o professor passando a matéria no quadro, explicando e apagando. Meu ritmo de estudo era diferente. Aqui é tudo corrido. Eu não consegui andar nesse padrão. O professor já vem supondo que todos já sabem o assunto, e não detalha. Essas questões dificultam muito no início do curso, percebo que faltou base. Eu sabia que ia encontrar dificuldade no curso, mas não tanto. Eu esperava que poderia superar tudo isso no primeiro ano de curso, mas quanto mais aumenta a intensidade eu percebo que faltou a base, faltou algo lá trás que eu deveria saber”.

A partir dessas dificuldades expostas pelos estudantes africanos questiona-se: Como lidar com alunos que supostamente chegam com uma base mais fraca de ensino, ou sem os conhecimentos prévios necessários para compreensão dos conteúdos propostos? Os professores estão preparados para recebê-los? Reconhecem a necessidade de um diagnóstico para verificar seus pré-requisitos? Retomam temas que consideram necessários para um melhor desempenho desses alunos? Existe alguma proposta de readaptação curricular destinada a esses

alunos? Considerando que as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos estão ligadas as diferenças do sistema de ensino, de metodologia e de avaliação e também quanto ao nível de exigência, qual tem sido as ações no sentido de minimizar essas diferenças e oportunizar a todos o sucesso no processo de ensino e aprendizagem?

Mesmo sem condições de fazer uma ampla e detalhada análise sobre as questões expostas, o que implicaria em outro estudo, apresento essas reflexões que podem servir como ponto de partida para repensar as condições a que esses estudantes estão expostos. Obviamente, não se trata de generalizações, até mesmo porque entre tantas experiências problemáticas, também constatamos relatos construtivos, em que há reconhecimento e valorização do conhecimento e da presença desses estudantes. O que não podemos ocultar, mascarar ou camuflar são as ações discriminatórias, que de fato ocorrem:

“A nossa adaptação aqui é muito difícil, já houve tempo que quis voltar, que eu chorei. Eu cheguei lá, e a turma era grande. Eu tive que conquistar o respeito dos meus colegas, e dos professores, estudando e mostrando que eu sabia. No primeiro semestre inteiro eu fiz os trabalhos sozinha, e os grupos tinham de 3 a 4 alunos, e eu ficava sozinha. Já depois eu tinha grupo, eu nem sabia que tinha grupo, mas eu já tava num grupo que meus colegas me escolheram, e agora eu já tenho oportunidade de escolher com quem quero ficar”. (estudante angolana).

“Me lembro de um dos primeiros trabalhos em sala de aula. O professor pediu para que formássemos grupos de 5 pessoas. Éramos 4 da mesma nacionalidade na sala, e porque tínhamos dificuldade com o português, aí cada um colocou seu nome em um grupo. No outro dia o professor me questionou: - Porque vocês não se misturam? Ficam sempre no mesmo grupo. Eu achei estranho, porque queríamos nos dividir, mas quando ele me mostrou a lista que tinha passado em sala de aula, vi que os outros alunos tinham riscado nossos nomes dos grupos e colocado em um outro grupo isolado. Foi a primeira vez que senti o preconceito em sala de aula”.

Um estudante conta que foi alertado momentos antes de vir para Florianópolis, pelo amigo que recém regressava da UFSC ao na condição de estudante do PEC-G. Dizendo:

“tem muito preconceito, no sentido em que fazer amizade não é tão facial, principalmente na turma. Pra ter amigos na turma, fazer trabalhos em grupos, tem que estar em destaque, tem que apresentar-se como bom aluno, aí sim, interessam em juntar-se para fazer trabalho contigo. Mas, enquanto tu não revela teu potencial, eles partem do pretexto que tu mal deve estar entendendo a própria língua e até o ponto de mal entender o conteúdo para produzir um bom trabalho”.

De fato, o enunciado foi o que ocorreu. O estudante lembra que mesmo antes de vir já se preparava providenciando o que fosse necessário participando de oficinas de línguas portuguesas, se envolvia com associações, etc. Mas, chegando aqui teve sempre que ‘provar’ sua capacidade intelectual que era colocada em questão:

“Eu vi isso totalmente aqui. Eu lembro e não vou esquecer nunca. O primeiro seminário que eu apresente foi de aulas de produção textual acadêmica. Aconteceu que no grupo éramos quatro. Eu e mais 3 senhoras, que mais aproximavam de mim em relação aos mais novos, colegas da mesma idade. Então o que fizemos: dividimos o texto em quatro partes para apresentação. Uma das senhoras fez um resumo da minha parte, sem me dizer. Dias antes da apresentação ela me chamou e disse: - Fiz um resumo da tua parte, tu vai apresentar assim, assim e vai falar isso, isso, isso. Ela partiu do pretexto que eu não devia entender nada do texto, e precisava de algo para me ajudar para que não seja péssima apresentação e não prejudicar o grupo, pois a nota seria em grupo. Eu recebi aquilo e ignorei. Ao longo do tempo eu percebi que ela fez aquilo preocupada comigo, era algo simbólico, mas sim partindo daquele pretexto. Segundo a professora observou a melhor apresentação foi a minha. Quando eu recebi aquele resumo dela eu aumentei a cobrança para

poder fazer uma apresentação com o propósito de mostrar que eu sou capaz de fazer isso. Não estou dizendo que sou capaz de fazer tudo, mas isso eu posso, na mesma medida que essas pessoas também podem fazer. Nosso grupo tirou 10. Até mesmo a professora se surpreendeu com minha apresentação. (...) De lá em frente sempre eu sempre participava dos grupos. Comecei a fazer amizade nas turmas, trabalhos juntos em várias ocasiões. Inclusive, teve momentos que eu fiz trabalhos de grupo sozinho, mas eu não cobrava, colocava o nome dos outros. Eu preocupava com o tempo no início do curso com as datas. Mas, depois eu percebia que o professor sempre prorrogava o prazo”.

Sobre as dificuldades apontadas nos depoimentos anteriores, buscando atender às demandas desses estudantes, atualmente, na UFSC identifica-se a existência do PIAPE - Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes<sup>23</sup>, contudo, segundo os estudantes, este ainda é limitado visto amplas dificuldades que aparecem em diferentes contextos. Verifica-se que apesar dos estudantes reconhecerem a boa vontade de alguns servidores institucionais, que na medida do possível, tentam assessorá-los, ainda há grande carência nas medidas promovidas pela universidade no que se refere ao acolhimento desses estudantes.

No caso dos estudantes provenientes de países em que o português não é língua oficial, a situação pode ser ainda mais complicada. O fato de alguns alunos não dominarem inteiramente a língua portuguesa reprime esses alunos em sala de aula, o que dificulta ainda mais o aprendizado. Mas, também, no caso dos lusofalantes deve-se levar em consideração sua variedade linguística.

Sendo o português a língua oficial de grande parte dos países africanos que fazem parte do acordo de cooperação PEC-G, os estudantes são conduzidos à ideia de que esse seria um ponto de identidade comum entre brasileiros e africanos. Contudo, como apontado por Thomas (2007, p.65): “partir de uma suposta identidade existente entre o Brasil, Portugal e os países africanos de língua oficial portuguesa me parece um equívoco analítico e um perigo político”.

---

<sup>23</sup> Atualmente, no campus de Florianópolis são oferecidas aulas extra de Física, Matemática, Química e Leitura e Produção textual.

Esse equívoco analítico é logo descoberto pelos estudantes africanos no momento que chegam ao Brasil. A forma do linguajar utilizada e os diferentes significados são responsáveis pelos estranhamentos iniciais que com o tempo de vivência no Brasil começam a ganhar sentido. O perigo surge a partir do momento que ao invés de aceitarmos que a língua portuguesa é diversificada, a classificamos como certa ou errada, melhor ou pior, a partir de um único ponto de vista, ou seja, de acordo com a norma padrão. Ademais, mesmo concebendo a língua portuguesa como marca compartilhada, essa se torna um problema a partir do momento que não se admite sua heterogeneidade nas formas de expressão. Assim, o desconhecimento e desrespeito com as diferentes formas que a mesma língua pode ter distanciam, e, por conseguinte excluem esses estudantes, mesmo que aqui outros elementos já levantados, sobretudo o pré-conceito racial, estejam associados.

Essas diferenças, muitas vezes, não são admitidas dentro do meio acadêmico, sendo caracterizadas como inaptidão, incompetência e erro quanto à forma de escrita desses alunos, considerada diferente da norma padrão pelos avaliadores. Nesse sentido, os estudantes afirmam: “a língua os trai”. Já que, a língua aqui, deve “adaptar-se” ao ponto de vista de um português brasileiro que, muitas vezes, não consente na sua variação, impondo suas regras e desrespeitando outras normas de linguagem. Ou seja, paradoxalmente essa língua que supostamente os une, é a mesma que os separa. Igualmente Jorge (2008) indica que não estamos falando apenas de uma língua, mas de muitas gentes.

“Mesmo ao apontarmos toda essa diversidade e as questões políticas que envolvem o uso do português em suas diversas realidades, não é possível descartar o caráter integrador que o uso de uma mesma língua pode gerar. Nesse sentido, mostra-se coerente a busca por estabelecer laços comunitários sob a égide da língua portuguesa, desde que esta concorra para aproximar nações sem, no entanto, anular as diferenças. Somos todos falantes de uma mesma língua e, no entanto, para cada um de nós – brasileiros, portugueses, africanos ou asiáticos – ela se manifesta na inteireza de suas singularidades” (JORGE, 2008, p.27).

Cirilo, guineense, conta que quando estava na graduação no curso de Letras Português da UFSC sentiu certa dificuldade em compreender a língua variante do português brasileiro, como ele mesmo se refere: “Em certas palavras eu fico confuso. Palavras que a gente aprende de uma forma e aqui se escreve de outro jeito, por exemplo: Aluguer, com R e aqui com aluguel, com L. Ele recorda-se que logo no início de uma disciplina a professora corrigiu toda sua prova dizendo: “- Cirilo tem que aprender a escrever como se escreve aqui no Brasil. E eu tive que me adaptar a essa escrita.” Ao regressar a Guiné-Bissau, novamente ele teve de readaptar-se, pois lá é outro português que é valorizado.

“A Língua Portuguesa nunca foi minha primeira língua. Ela foi pra mim a 3ª língua. Eu falava a língua materna, depois o crioulo, e quando entrei na escola comecei a ter contato com a Língua Portuguesa. Lá o ensino com as línguas nativas nunca houve. Mas, em relação ao crioulo na escola, ela ainda é uma língua utilizada para tirar dúvida das crianças, por exemplo, uma língua alternativa. Os professores recorrem ao crioulo para esclarecer o conteúdo. Pois, na sala de aula tem crianças de diferentes grupos étnicos. Depois, é tudo feito em português (...) Quem não se expressa muito bem em português em Guiné-Bissau, as pessoas fazem gozação com ele, e é usado como forma de inferiorizar uma pessoa. (...) Nós que estudamos aqui no Brasil, quando voltamos pra lá, temos que fazer um esforço enorme a nos adaptarmos a um português europeu. É um outro aprendizado. Existe um certo preconceito entre português europeu e brasileiro. Os guineenses que estudam em Portugal se acham que tem mais domínio da Língua Portuguesa, com aquele sotaque português. E, nós que estudamos aqui no Brasil, acham que temos muita coisa a aprender. Quem estudou em Portugal é muito mais valorizado, do que quem estudou no Brasil ou em outro país africano” (Cirilo, guineense, mestre em sociologia política).

Assim, não se pode deixar de destacar a posição que a língua ocupa no contexto africano, caracterizado pelas diversas línguas

existentes em cada país do continente, ao custo de uma separação imposta que desrespeitou inteiramente os grupos étnicos que ali existiam. Segundo Makoni (2013), a relação entre língua e identidade nacional está em constante evolução e sendo negociada em diferentes níveis. Especialmente quando surge uma distinção hierarquizada das línguas – nacional e indígena – relega-se a uma *status* de minoria, que ao mesmo tempo indica homogeneidade e desigualdade. Ou seja, se por um lado, os estudantes africanos tem a língua portuguesa, em um primeiro momento, como um ponto de semelhança, e aproximação, as outras línguas, referentes aos diversos grupos étnicos que compartilham marcam também suas diferenças.

Quando questionados sobre a língua que se fala em seu país, se observa o pluralismo etnolinguístico partilhado, onde o português mesmo como língua oficial divide espaço com as demais línguas. É notório que na maior parte das vezes o português é enaltecido e valorizado pelos estudantes africanos, fruto de uma educação ocidental imposta, tais estudantes aprendem a valorizar a língua portuguesa, muitas vezes, a colocando em um nível acima das demais, geralmente reforçando o discurso do Estado em que uma tem valor de língua oficial, enquanto as demais são tidas como dialetos. Como Makoni (2013) aponta, surge aqui uma hierarquização que pode ser percebida a partir do *status* que as línguas ganham.

“Na verdade em África existem próprias línguas, que chamamos de dialetos e existe língua internacional que nós herdamos por conta da colonização. Por isso vocês percebem que as maiorias dos africanos são políglotas. As pessoas aqui (no Brasil) não sabem que falamos português, nossa língua oficial, pensam que lá falamos somente dialetos. A primeira língua é sempre a de casa. Hoje a gente fala mix, um pouquinho de cada língua, misturado ao português” (Jonas, estudante moçambicano).

Esse *mix* que representa novas formas híbridas da língua agregam outros significados modificando a forma original. Segundo Fonseca (2009) as questões identitárias e de representações sociais estão alicerçadas pelo papel e pelo uso que a língua portuguesa no Brasil desempenha como fator catalisador, de proximidade e de encontro com uma língua estudantil nova. Essa que ainda sim, entra em conflitos e contradições.

Sobre isso, cito uma discussão que acompanhei sobre a diversidade linguística. De um lado, os ‘defensores’ do uso e manutenção das línguas locais, e de outro, aqueles que privilegiam as línguas colonizadoras, em detrimento às locais, referendado em seu valor internacional, frequentemente pautado no discurso do Estado. Uma das estudantes conta que na sua casa, seus pais sempre fizeram questão que ela falasse em português, e aprendesse a língua bem, porque sabiam que essa seria mais importante, por isso, ela nunca aprendeu, tampouco se interessou pelas outras línguas locais. Circunstância essa que condiz com as observações de Pedro (2000, p.123):

“Principalmente para os estudantes de Angola, que consideram como atrasados aqueles que falam dialetos. Sem levarem em consideração que são provenientes de um país onde a maioria da população – além da urbana – não fala fluentemente a língua de colonização”.

De tal modo, defrontados por outros acadêmicos e também professores, esse discurso começa a ser colocado em questão, ao que parece essa cobrança por maior teor de argumento, e reflexão leva esses estudantes a novas considerações. A gente sai, e ganha consciência do que era nossa vida lá. Eu achava que toda África era igual Guiné-Bissau. Quando você sai fora da sua casa você percebe isso”, conta Fristtram, guineense, que são novas descobertas que surgem através dessa experiência. De acordo com Jefferson, cabo-verdiano, a partir do momento em que se é questionado pelos outros aqui no Brasil, surge uma necessidade de representação, por isso, acabam por buscar, desde aqui conhecer melhor a história das diversas línguas que compõe o cenário do seu país.

Assim como a questão da língua local a qual passa a ser valorizada a partir do distanciamento, também a consciência de ser africano os remete a outras identidades que parecem ser descobertas e reafirmadas aqui no Brasil. “Só aqui aprendemos a valorizar as línguas locais”, diz um dos estudantes guineense, comentando que durante a história da colonização houve uma desvalorização das línguas locais:

“a gente sai fora do país, começa dar valor, falar o crioulo e dar valor a nossa cultura. Quando a gente tá em Guiné nunca ninguém dá esse valor. Quando você sai fora do país, você começa a sentir aquele impacto, o que é um africano. Eu

acho que nós: acadêmicos, estudantes, temos que começar a pensar isso” (grifo nosso).

Ainda sobre a dificuldade de cordialidade encontrada, outro estudante complementa: “aqui na UFSC eles não querem dividir os corredores, não querem dividir o RU (restaurante universitários), etc.”. Ele comenta que percebe isso no seu dia a dia, nos olhares e modo como é tratado pelos demais, apontando o preconceito racial, como desencadeador dessa problemática dentro da instituição.

O estigma pelo qual a África é vista, e imaginada, não se restringe a problemática do grupo de estudantes africanos. Segundo sublinham Serrano e Waldman (2007 p.11) “essa perspectiva associa-se à exclusão de parcela ponderável da população brasileira do pleno exercício dos seus direitos enquanto cidadãos, veredicto que recai de forma marcante sobre os nacionais de origem africana, isto é, os afrodescendentes”.

Deste modo, não há como negar as cotidianas agressões que a comunidade negra acadêmica é vítima todos os dias tanto fora, como também dentro do campus universitário. Sobre esse último, Roberta, membro do Coletivo Kurima<sup>24</sup>, descreve múltiplos casos de discriminação racial denunciados por estudantes negros da UFSC, especialmente disseminados nas redes sociais, nos muros e banheiros da instituição. Ainda mais preocupante, é quando essa violência é cometida pelos próprios professores em sala de aula. Para o Coletivo é importante viabilizar medidas afirmativas que promovam a igualdade racial e visem o enfrentamento do racismo na comunidade universitária.

Assim, ampliando essa reflexão, os alunos cotistas são igualmente excluídos todos os dias, tendo sua capacidade intelectual colocada em questão, sendo vítimas dessa violência. Portanto, não se trata apenas de questionar a situação do estudante africano, ainda que seja nosso foco nesta pesquisa, mas de perceber as inter-relações que os ligam, e que, eventualmente através da convivência e da interculturalidade, tratadas no capítulo 3, possa oferecer subsídios, ampliando nosso conhecimento no sentido de encontrar uma saída para o problema em questão.

---

<sup>24</sup> O Coletivo Kurima foi criado por estudantes negros e negras da UFSC por sentirem a necessidade em comum de abordar temas que fizessem referência ao negro no Brasil, na África e na diáspora africana, como também na Universidade e em contextos que afetavam seu dia a dia.

### 2.3 A SAUDADE: VOLTAR OU FICAR?

A “saudade”, palavra que tantas vezes escutei, traz consigo um sentimento, dificilmente traduzido e dimensionado, que reflete o extenso caminho de anos de graduação no Brasil, distantes de suas famílias e entes queridos. Para muito estudantes, o reencontro com parentes e amigos que do outro lado do Atlântico permaneceram leva anos, e em alguns casos as fatalidades não permitem tal oportunidade de revê-los. Ao longo dos anos aqui, alguns perderam mãe, pai, irmãos e não puderam estar presentes para despedir-se, por falta de condições de uma breve retomada ao país, outros destes aqui também não acompanharam o nascimento e crescimento das novas crianças que entravam para família.

A história de Frisstram, Ermelinda e Efraim ilustra o sentimento desse afastamento. O casal Frisstram e Ermilinda, ambos de Guiné-Bissau, cursam suas graduações hoje no Brasil. Ele chegou em 2009, ela ano seguinte em 2010. Em Guiné ficou o filho do casal, Efraim, que tinha apenas quatro anos quando a mãe veio para Florianópolis. Em 2014, foi possível conseguir o visto e trazê-lo para perto dos pais, como conta Frisstram:

“Ele ficou sozinho até 2014. Quando ele estava lá a gente falava no telefone, e ele perguntava muita coisa. – Quando vocês vêm mesmo? Será que não vem mais? Vão me deixar aqui? Depois tivemos a ideia de trazer ele pra cá, mas ele não acreditava. Ele sabe que a gente tá aqui estudando. Fui tentar buscar ele, mas o visto dele não saiu. Ele não chorou, sim ficou triste que ia ficar mais um tempo sozinho com a avó, mas depois consegui. Ele chegou aqui, ficou muito feliz, muito feliz. Ele tá gostando muito da escola, tá fazendo muita amizade e ele nem quer voltar. Eu acho no fundo que ele gosta muito, muito, muito de estar com a gente. Faltava, sentia muita falta desse cuidado do pai, da mãe. A gente sentia muita falta dele também. Depois que ele chegou mudou muita coisa. Quando ele não tá, vai pra aula ou pra atividade esportiva, a casa fica parada, quando ele chega a casa volta à vida. É muito legal essa nova vida.”

Em se tratando da chegada do filho, o casal reconhece a oportunidade de acompanhar novamente a cada fase da vida do filho. E espera que este não passe pelas mesmas dificuldades que eles enfrentam, na universidade, mas que já reflete na escola:

“O Efrain sentiu dificuldade em termos de português e leitura. Ele não lia toda hora, ele não tinha esse habito de ler. A gente tá ensinando ele agora, e acostumar a ele. Até eu terminar o ensino médio nunca tinha o habito de ler, eu estudava pra prova. Não tem biblioteca, o ensino é tão ruim e pro aluno se sair bem tem que se dedicar muito. Se no país intero não tem biblioteca, onde as pessoas vão ler? Não tem essa cultura de ler livro. Isso é muito ruim, por isso, a gente tentou trazer ele pra cá, pra enquanto ele estiver aqui a gente orientar ele, pra não passar pelo que passamos. A gente tem uma deficiência, dificuldade de interpretar um texto fácil, a gente vai apanhando e tem que ler, se não, não adianta”.

Tendo em conta a carência no âmbito educacional de seus países, há um senso de construção coletiva, de responsabilidade pessoal em mudar o destino de sua nação. Segundo, Fristtram retornar não é uma questão de nacionalismo, e sim de responsabilidade com o povo:

“Não vou ficar aqui todo o tempo, por mais que fique anos e anos, uma dia vou ter que voltar pra lá. Não é que posso viver só lá, não tenho esse negocio de falar que sou guineense, que tenho que nascer e morrer lá, mas eu sinto e tenho um compromisso com meu país, tenho que voltar e trabalhar e dar o meu melhor porque o país precisa muito. Também tem a família, minha mãe, meus irmãos que estão lá. Depois da independência, Guiné não teve nem meia dúzia de pessoas com graduação. Então até hoje tem bastante, mas a maioria não está lá em Guiné, estão fora trabalhando. O país não ta andando, porque não tem quadro, muitos não voltaram. Se continuar a gente não voltar, o país vai continuar como está, tem que tem gente pra voltar, pra as coisas começarem a mudar”.

De acordo com Massat (2002) a etapa acadêmica é entendida como um rito de passagem, um exílio momentâneo, em que os estudantes vivem na expectativa do regresso. Assim, a expectativa de que o grau superior rende boas oportunidades profissionais, estimula o anseio de um futuro promissor. Segundo os estudantes, pela falta de mão de obra qualificada nos países africanos, ao retornarem para seus países, acreditam que poderão ocupar lugar de destaque em muitos postos. Como lembra Djaló (2014) esses estudantes de convênio PEC-PG e PEC-G têm assumido cargos importantes na administração pública, setor privado, e também na educação, dentro das universidades. Ainda segundo Gusmão (2014, p.41):

“os “novos estudantes” são sujeitos que valorizam o “capital cultural” obtido por meio da escolarização e veem no diploma de nível superior uma possibilidade de se tornarem elites em seus países de origem”.

Conforme indica Mungoi (2007) a perspectiva de regresso faz parte da filosofia do programa, uma vez que, esses convênios estabelecem e obrigam os estudantes terminem o curso em um prazo previsto, para em seguida, dentro de três meses retornar para sua terra natal. Nessa perspectiva a autora identifica três grupos principais que motivam esse ao retorno tão esperado:

“O primeiro tipo de justificativa está relacionado à busca de prestígio, a ascensão social e a maiores oportunidades de inserção no mercado de trabalho. O segundo é motivado por questões de ordem familiar, como necessidades econômicas da família e formação de lar (casamento, filhos). O terceiro grupo esta relacionado com questões de ordem moral (desenvolvimento do país e retorno do investimento). A discriminação racial também foi apontada como um dos motivos do regresso. Muitos dizem que não suportariam viver definitivamente numa sociedade onde negros são socialmente discriminados por causa da sua cor da pele” (MUNGOI 2007, p.200).

O retorno representa assim, uma nova despedida, depois de anos vivendo no Brasil, sendo a colação de grau para esses alunos um momento marcante, pois representa uma conquista e o início de um

novo caminho. A ausência dos familiares que tão longe se encontram, geralmente, é substituída pela presença dos amigos. Poucas vezes, tive a chance de presenciar seus familiares na plateia, e nas raras ocasiões que esses prestigiaram a cerimônia transmitiram grandes emoções ao público. Reconhecendo os impasses dessa jornada acadêmica, cito o discurso proclamado pelo professor paraninfo de turma, o qual destaca o estudante que seria um dos primeiros engenheiros sanitarista e ambiental de Guiné-Bissau:

“Agradeço a Agnaldo Quintino, que no seu exemplo de humildade e determinação me deu a oportunidade de reavaliar a lição de professor em sala de aula e também fora da sala de aula. Eu agradeço a gentileza de seu gesto que também faz repensar como é importante nós mestres estarmos disponíveis e solícitos para com nossos alunos, muitas vezes distantes de suas famílias durante a tubulada vida acadêmica”.<sup>25</sup>

A admiração de suas trajetórias, é também destacada nos discursos por colegas e professores que veem nesses alunos um exemplo inspirador. São vários os homenageados, acima de tudo por representarem uma grande esperança para seus países. De outro lado, um dos estudantes contesta a obrigação de regresso difundido pelo programa, diante de um discurso disseminado da ‘prestação de contas’ com o país de origem: “A partir do momento que eu tenho que deixar de pensar para simplesmente cumprir, que contribuição é essa?”. Ele segue explicando que o fato de ter outras ideologias o impede de participar daquele sistema que gere seu país, e, não é porque usufruiu dessa cooperação, que deve arcar com o ônus da instrumentalização do seu conhecimento:

“Eu sei que a gente deve contribuir, mas a contribuição da gente passa por vários outros fatores que não é aquela meta que o Estado delimitou pra você. Pensar ‘eu vou me formar, voltar e contribuir’ não garante que você vá conseguir fazer algo, porque é um sistema de ideologias que você tem que se enquadrar, virar uma ferramenta, se for contra isso, vai ficar com a mão no bolso”.

---

<sup>25</sup> Disponível no curta-metragem “Eu Sou de Lá” de Sansara Buriti, 2014.

Ainda que a grande maioria volte para seus países de origem, até mesmo por ser uma exigência do programa, há aqueles que se estabelecem no Brasil. Alguns se casam com brasileiros(as), outros têm seus filhos aqui, ou acreditam em melhores oportunidades nesta ocasião. Sobre outras razões de permanência, destaco ainda aqueles estudantes que são jubilados<sup>26</sup>, e pelas normas do PEC-G deveriam retornar de imediato ao seu país de origem, sem a conclusão do curso, regresso não esperado, neste caso. Tal situação pode gerar tamanho constrangimento, pela grande expectativa das famílias em relação à formação superior, que muitos optam por não regressar. De acordo com Pedro (2000), os alunos jubilados não regressam ao país por uma questão de honra. Acreditam que serão tidos como fracassados e incapazes pelas famílias.

Os estudantes relatam o quão doloroso pode ser o desligamento do programa, uma vez que, contaram com tamanho investimento, podendo esse ser um fato omitido de seus familiares até buscarem novas alternativas. Dentre as possibilidades existentes, alguns optam por ingresso via vestibular, na maior parte em instituições particulares, devido à alta concorrência das universidades públicas, ou, mudam para cursos técnicos ou tecnólogos. Tal opção justifica-se, especialmente, por tratar-se de um período parcial que possibilita ao estudante a trabalhar, ainda que informalmente, para conseguir manter-se aqui, pagando tanto as despesas pessoais, e próprio estudo.

“Já conheci pessoas que foram jubiladas, e o quanto eles se sentem inferiores, sem voz no meio das outras pessoas, que não são mais competente do que eles, mas só pelo fato de que alguma aconteceu coisa, como por exemplo, reprovar 2 vezes em uma mesma cadeira, que não é necessariamente incompetência. Mas, envolve toda uma questão. Porque pode não ser problema isolado, e sim a turma inteira reprova, pode ser a dificuldade dos professores que tem administrado as aulas, pode ser a dificuldade dele com a linguagem técnica, acadêmica de assimilar os conteúdos, ‘n’ coisas” (Davi, estudante guineense).

---

<sup>26</sup> Não foram encontrados dados quantitativos referentes aos jubileamentos. As informações aqui apresentadas se referem especificamente as experiências e conhecimento pessoal dos interlocutores.

“Cria-se toda uma expectativa. As famílias pensam: eu tenho um filho lá a estudar, e vai voltar e tentar mudar nossa situação social. Quando não consegue, muitas vezes esconde ao pai que não terminou o curso. Cria um constrangimento enorme dentro da família. Pessoas que não se formam, foram jubilados, dizem que se formaram, mas depois descobre-se que não. É um problema sério dentro da família” (Cirilo, guineense, mestre em sociologia política).

Fica evidente o ‘peso’ do compromisso do retorno desses estudantes, tanto para cumprir os anseios do programa, como também daqueles subvencionaram essa experiência de formação, dado que, este é visto como grande empreendimento não apenas pessoal, mas também familiar. De acordo com a pesquisa de Santos (2014) feita com congolezes no Rio de Janeiro, as decisões de permanência ou retorno, ocorrem de modo conjuntural mediante vivência e projetos de vida:

“A decisão de se inscrever no PEC-G é um empreendimento amplamente discutido e respaldado pela família dos estudantes, mas que eles realizam sozinhos ou com uma rede de amigos. As teias de relações que articulam os fluxos internacionais englobam tanto aqueles que partem quanto os que ficam, criando uma ponte entre o local de origem e o local de destino” (SANTOS, 2014, p.103).

Portanto, são determinadas condições e projetos de vida que levam esses alunos a diferentes caminhos, o que é certo assegurar é que esses são repletos de cobranças, muitas vezes, expressos num sentimento de medo, abandono e solidão. Novas situações podem provocar certa ansiedade, e, neste caso, muitas vezes, essa tensão é aumentada não apenas devido à responsabilidade de assumir outras tarefas, mas também à necessidade e urgência em se adaptar a uma nova condição. Adaptar-se passa a ser então, a questão central e necessária para a continuidade dos projetos e expectativas desde o início dessa experiência até sua conclusão.



### 3. ÁFRICAS: IDENTIDADES PLURAIS

Em um momento em que as viagens se tornam cada vez mais comuns e populares, intensificando o trânsito de pessoas, e as possibilidades de formação acadêmica no exterior tornam-se mais amplas, podemos dizer que estamos a diminuir as distâncias físicas, e intensificar a comunicação entre os povos. Assim, através da convivência respeitosa e do diálogo, os diferentes grupos podem interagir de forma horizontal e sinérgica desvendando os encantos que cada cultura pode revelar. “A hibridação como processo de intersecção e transações, é o que torna possível que a multiculturalidade evite o que tem de segregação e se converta em interculturalidade” (CANCLINI, 2001, p.26).

Conforme aponta Grimson (2011) ainda que a multiplicidade não exista fora da interação, - em distinto grau e intensidade - com diferentes fins e meios, necessitamos aludir especificamente a “interculturalidade”. Pois, esta faz referência à característica crucial do mundo contemporâneo: a multiplicidade interatua e a interação não anula as diferenças. Como assinala Barth (2003), a diferença se produz na interação, bem como nas intersecções se produzem as apropriações, resignificações, combinações e também resistências, e deste modo, através das reafirmações dos modos de ser africano no Brasil.

Portanto, trata-se de um processo dinâmico, em que os significados circulam com ações e reações, por vezes, inesperadas das partes, indo desde o fascínio pela diferença imaginada até o estranhamento total e a hostilidade, do encantamento dos estrangeiros com os locais até o afastamento e o isolamento diante das rejeições a que estão expostos.

Observa-se, de tal maneira, que na medida em que os estudantes africanos conseguem sustentar-se na sociedade onde escolheram para viver convivendo com o “outro”, também conseguem manter viva as suas relações com a “terra de origem”, e, nessas condições, possibilitam resguardar aspectos que remetem aos seus respectivos valores, regras, crenças e atitudes de família. Não deixa de existir, assim, algo de contraditório e ambíguo nesta situação, que possibilita a esses estudantes se desenvolverem em outras terras, recriando um sentimento de reconhecimento próprio e de pertença tão importantes para a identificação desses indivíduos, sobretudo no que se refere aos projetos de retorno. Como apontado por Gusmão (2008, p.8) “O que aprendem e o que esquecem ao permanecer longo tempo, fora de lugar, é hoje o desafio para as autoridades dos países de origem.” A autora, ressalta que

do ponto de vista dos estudantes, eles se consideram sujeitos modernos, globalizados e portadores de perspectivas, de valores de outra ordem que se contrapõem aos valores, aos costumes próprios dos contextos mais tradicionais.

“Os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se afinal mais variados, e mais contraditórios do que sugere seus protagonistas ou oponentes” (HALL, 1998, p.97). Logo, como explicar que mesmo com a próspera ampliação dos fluxos migratórios globais e intercâmbios culturais, tem-se intensificado os fundamentalismos? (GRIMSON, 2011). Segundo Grimson (2011) apresenta, as culturas são mais híbridas que as identificações, isto é, as fronteiras culturais são as fronteiras de significados e as fronteiras identitárias, representam as fronteiras de sentimento e de pertença. De tal modo, as práticas culturais cruzam fronteiras que as identificações reproduzem e reforçam. Além disso, o fato de interagirem com alguns aspectos de uma determinada cultura não implica necessariamente em ter uma identidade em comum.

“Tem o momento que entra em jogo é a região que tu pertence. Por isso, tem momento de ser africano e tem o momento de ser da raça negra. A nossa identidade está em transito. Como eu me identifico aqui não é como eu vou me identificar no meu país, em outro país da África. Minha identidade é trazida de lugar a lugar” (Davi, guineense, estudante de ciências sociais).

Como evidenciado, o grupo de estudantes, foco desta pesquisa, se sobressai por revelar e assumir para si distintas características pré-identificadas aos diferentes subgrupos de pertencimento em seus locais de procedência, que por sua vez, são compostos pelos mais variados perfis individuais, assumindo seu caráter relacional e situacional. Sobre essa qualidade multisituacional, Hall (2003) destaca que estas formas de identificação estão introduzindo novas negociações identitárias que ora reduzem, ora ampliam os significados, como por exemplo, ser estudante da UFSC, ser estrangeiro, ser africano, ser negro, etc.

“Finalmente, a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca é uma profecia autocumpridora – é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem. A demanda da identificação – isto é, ser

um *para* um Outro – implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade.” (BHABHA, 2010, p.76.)

Sendo assim, ao chegarem ao Brasil comumente esses jovens são recebidos, pelo “outro” a partir de um tratamento homogêneo, portador de identificações genéricas e simplistas, sejam elas primordialmente relacionadas à procedência, à condição de estrangeiro, e também à ‘raça’, enquanto categorias simbólicas e sociais. Como observa um dos entrevistados à visão de fora introduz efeitos na forma como os estudantes provenientes do continente africano passam a se reconhecer:

“O povo brasileiro não gosta de separar as coisas. Eles veem: - esse aqui é moçambicano, onde fica isso? Ah! É na África, e juntam todos guineenses, angolanos, como africanos. O povo brasileiro nos junta, eles dizem: - São africanos, como se fosse um paisinho. Mas, então a gente acaba se unindo, começa se juntando como irmãos, além de termos características iguais em termos de *raça*, porque é uma situação legível, que a gente se vê: Esse aqui não é brasileiro esse aqui é africano. Ficamos amigos, trocamos culturas (...)” (Jonas, estudante moçambicano).

“A definição exógena recobre todos os processos de etiquetagem e de rotulação pelos quais um grupo se vê atribuir, do exterior, uma identidade étnica. Quando ela trabalha sozinha, define uma situação em que uma identidade é atribuída a coletividades a quem se nega simultaneamente o direito de elas mesmas se definirem” (WALLERSTEIN apud POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p.142).

Pelas vozes apresentadas, como nos discursos acima, e em outras narrativas percebe-se que conceber as identidades em seus grupos de convivência, no interior das dinâmicas processuais, acaba de certa forma, direcionando esses estudantes na incorporação de novas identidades. Isto posto, depara-se aqui com o que denomino de reapropriação identitária desses sujeitos, uma vez que, a ‘identidade

africana' prevalece dominante nos discursos exógenos, refletindo na sua própria autoidentificação que incorpora tal "africanidade".

De tal modo, se admite a "Comunidade Africana" como forma de organização social em que seus membros se identificam e são identificados como tais pelos outros, constituindo uma categoria distinta de outras categorias de mesma ordem (BARTH, 1969 apud CARNEIRO DA CUNHA, 2009). Nesse sentido, como apresenta Carneiro da Cunha (2009, p.239), a construção dessa identidade étnica do grupo remete a tradições ideológicas, "elementos culturais que, sob a aparência de serem idênticos a si mesmos, ocultam o fato essencial que, fora do todo em que foram criados, seu sentido se alterou".

Segundo Moses, estudante camaronês, é por meio dessa experiência de distanciamento que pode surgir a união, o sentimento fraterno que colabora para estabelecer vínculos identitários. Ou seja, através dessa experiência de ser estrangeiro fora de África, faz com que novos arranjos surjam, redimensionando o continente africano como área cultural maior, entrecortada histórica e politicamente pelos processos coloniais:

"Quando os africanos estão fora de seu continente, eles quebram todas as fronteiras estúpidas impostas a nós, pelos colonialistas. Nos consideramos como filhos de uma mesma mãe, não importa se somos um camaronês, angolanos, congolese, guineense, moçambicano, cabo-verdiano, nigeriano, gabonês, etíope, argelino, egípcio, assim por diante. Nós apenas sabemos que somos irmãos e irmãs, e precisamos considerar-nos como tal, se quisermos sobreviver longe do nosso continente que deixamos por causa dos estudos, da guerra, problema político, trabalhos, etc. Eu quero dizer que nossos problemas aparecem somente quando estamos em África, em nossos diferentes países. Mas, uma vez fora do continente, nós olhamos para a frente na mesma direção para o grande interesse de África" (Moses, estudante camaronês).

Portanto, se, é aqui no Brasil que angolanos, moçambicanos, guineenses, cabo-verdianos, camaronenses, etc, passam a ter "África" como meio de encontro de identidades e de interação entre si, é aqui também que se (re)encontram criando vínculos com seus pares, a partir de diferentes perspectivas, refletindo-se em "Áfricas" contextuais.

Assim, ao mesmo tempo, que ‘aparentemente’ quebram-se as fronteiras dos Estados-Nação, a partir daí, surgem também, outras relações de oposição dialética – “Nós e eles” – correspondida por africanos e brasileiros, negros e brancos, estrangeiros e locais, etc. instaurada junto à problemática que permeia a ideia da origem comum, e da saliência que recobre o conjunto dos processos pelos quais os traços étnicos são realçados na interação social (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998).

### 3.1 VÍNCULOS COM ÁFRICA

Na “terra do outro”, esses estudantes procuram recriar à sua volta subsídios do seu contexto sociocultural, em grande parte por meio da ressocialização de pessoas em condições similares. Como estudantes do PEC-G, esses chegam sozinhos a um novo país, uma nova cidade, por vezes, sem conhecer ninguém, normalmente recorrendo aos conterrâneos em um primeiro contato. Aproximam-se por meio das redes sociais, mediante contato de conhecidos e da própria instituição, o que comumente acabam resultando no estabelecimento de vínculos de amizade, e também de moradia. Deste modo, os estudantes conseguem manter relações estreitas com o grupo de mesma proveniência, não obstante, juntos compartilham de uma memória afetiva em relação aos lugares que deixaram para trás, familiares, amigos, etc.

Uma vez unidos, mesmo que em subgrupos, esses passam a ser reconhecidos e identificados pela comunidade local e acadêmica, o que também contribui para as categorizações exógenas já mencionadas. Mediante esse contato, dado todo o imaginário brasileiro, curiosidade e também dúvidas sobre África, esses estudantes passam a ser questionados sobre o continente. Tendo em vista responder a ‘demanda’ imposta, esses estudantes organizam e participam de encontros, festas e outras atividades sociais, em que o tema África é destacado e valorizado, ainda que muitas vezes como cultura exótica. Conforme frisa Carneiro da Cunha (2009 p.238), “a escolha dos tipos de traços culturais que irão garantir a distinção do grupo enquanto tal depende dos outros grupos em presença e da sociedade em que se acham inseridos, já que os sinais diacríticos devem se opor, por definição, a outros de mesmo tipo”.

Nessa perspectiva, participam uma série de eventos culturais, onde eles têm que fazer atuações que estão voltadas para a demonstração pública das culturas de seus países, nos termos dos diacríticos e dos símbolos lá cultuados, o que também acaba contribuindo para uma reaproximação destes dos laços que os ligam à

sociedade de procedência. Por outro lado, eles mesmos propiciam a troca de experiências entre eles possibilitando conhecer outros contextos culturais e interagindo entre eles, e com a população local.

A fim de ilustrar esses momentos, aludi-se a programação da 7ª primavera dos museus, evento organizado pelo Instituto Brasileiro de Museus (Ibram/MinC) que teve como tema Museus, Memórias e Cultura Afro-brasileira, a qual propunha “Um dia em Áfricas”, tendo como objetivo levar ao público, em grande parte formado por crianças, uma viagem às diversas Áfricas. O evento foi preparado pelos próprios estudantes africanos, junto aos organizadores oficiais, que optaram pelo nome do continente no plural, devido à preocupação dos estudantes em ao mesmo tempo, difundir e valorizar a diversidade, mas também a união entre eles. Importante notar que, neste caso, o grupo musical “African Heart<sup>27</sup>”, composto por estudantes africanos de diferentes nacionalidades, optou pelo hino da África do Sul, como abertura do repertório musical. A canção que agrupa versos do hino nacional do governo do *apartheid* é tratada pelo grupo como “hino africano”. Assim como outros hinos africanos em um movimento paradoxal que se reparte entre o aclamar de uma nacionalidade africana e uma lealdade estatal. (PINTO, 2008).

Nesse contexto, foi possível notar nos discursos proferidos no decorrer do evento, que ocorrem divisões geralmente pautadas pelas fronteiras geográficas entre os diferentes países. Destacando essa separação, os representantes dos diferentes países, buscaram realçar as particularidades de cada nação. Em um primeiro momento, um estudante moçambicano se ocupou em apresentar aspectos históricos, econômicos e sociais do continente africano, dando ênfase a Moçambique. Posteriormente, houve performance de dança-teatro de Guiné-Bissau, seguida de apresentação de música cabo-verdiana, em dueto formado por uma cantora brasileira e um violinista cabo-verdiano. Interessante observar que eles buscam introduzir os diacríticos que operam em seus países e visões da cultura nacional que decorrem da formação da nacionalidade no contexto da descolonização, então, embora realcem as diferenças geográficas, físicas e culturais dos diferentes países, ao mesmo tempo buscam realçar uma “nacionalidade africana” como uma forma de fortalecimento e afirmação identitária.

---

<sup>27</sup> African Herat (Coração Africano em português) é um grupo formado por estudantes cristãos de diferentes países da África.

**Figura 3 - Primavera dos Museus, 2013  
Abertura African Heart**



**Fotos: Juliana Okawati**

**Figura 4 – Apresentação de dança de Guiné-Bissau**



**Fotos: Juliana Okawati**

O “Dia em Áfricas” encerrou-se com um desfile de moda que promoveu a beleza de África, que além da presença dos alunos africanos, contava-se com a presença de estudantes brasileiros afrodescendentes, que foram convidados a desfilarem e representar o continente. Nesse cenário foi possível observar brasileiros, que já no seu cotidiano adotam determinados signos, como meio de exaltar e reivindicar uma africanidade imaginada. Paradoxalmente, enquanto as modelos afrodescendentes brasileiras valorizavam a estética “natural” dos cabelos, as modelos angolanas valiam-se dos cabelos em variados modelos entre o liso e o trançado, de tal forma “a possibilidade de manipular sua própria identidade étnica e de escolher ou não realçá-la é certamente desigual segundo os contextos nos quais as interações se situam” (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p.167).

No primeiro plano foi apresentado um desfile de roupas africanas com destaque de alguns países. Em segundo plano, o desfile apresentou mais especificamente Angola, ilustrando alguns hábitos e costumes dos povos que lá vivem, assim como algumas belezas e riquezas do país, de acordo com o planejamento dos próprios estudantes. Durante o desfile, além das estampas e panos ‘tradicionalistas’<sup>28</sup>, alusivos ao que grande público brasileiro esperava de um estilo afro, também foi possível contemplar modelos considerados ‘modernos’: traje social, vestidos longos requintados, fazendo menção a Leila Lopes, Miss Universo, 2011, e a uma Angola que além de suas tradições, também representa a modernidade nos termos ocidentais de desenvolvimento.

Segundo os estudantes africanos revelam, quando vestidos no modelo social a que estamos habituados, camisas, terno ou até mesmo jeans e marcas internacionais, nota-se certa frustração por parte daqueles que esperam ver neles, aquilo que acreditam ser o “autêntico africano”, pressuposto carregado de estereótipos, reforçando um imaginário<sup>29</sup> construído no Brasil sobre o que a África genérica pode ser.

---

<sup>28</sup> Destaca-se o artista Yinka Shonibare, que chama atenção em sua obra “Scramble for África”, 2003, aos tecidos tidos como autênticos africanos, que na verdade são feitos e comprados fora do continente, símbolo da globalização como perda da autêntica identidade. Ou seja, a africanidade aqui é tratada como parte do produto. Disponível em:

<[http://www.yinkashonibare.com/artwork/sculpture/?image\\_id=30](http://www.yinkashonibare.com/artwork/sculpture/?image_id=30)>. Acesso em: 05 jan. 2015.

<sup>29</sup> Ver Cap.2.1: Os Imaginários sobre África e Brasil.

**Figura 5 - Desfile africano com ênfase em Angola.  
Na esquerda, angolanos e na direita brasileiros afrodescendentes.**



**Fotos: Juliana Okawati**

Dando sequencia a organização de eventos relacionados ao continente africano, na UFSC, já se tornou habitual que todo dia 25 de maio os estudantes africanos se organizem para comemorar o “Dia de África”<sup>30</sup>. Geralmente, são promovidos seminários para tratar de temáticas concernentes ao continente, como por exemplo: Lutas dos povos africanos pela liberdade; Caso 25 de maio: Dia das Nações africanas, entre outros. Neste último ano, 2014, o ‘dia em questão’ ampliou-se, trazendo uma programação mais extensa, que também pode abranger outras duas instituições de ensino, UDESC e ASSESC, as

<sup>30</sup> No dia 15 de abril de 1958, líderes africanos e ativistas políticos se encontraram em Acra, Gana, na primeira conferência dos estados Africanos independentes. Os países participantes foram Egito, Etiópia, Gana, Líbia, Libéria, Marrocos, Sudão, Tunísia e Camarões. Nesta conferência, os representantes dos governos destes países decidiram instituir o Dia da Liberdade Africana, para simbolizar a determinação que o povo africano tem para se libertar da dominação e exploração estrangeiras. No dia 25 de maio de 1963, em Adis Abeba, Etiópia, houve mais um encontro onde trinta e dois líderes ou chefes de Estado de países africanos independentes estiveram presentes. Neste dia, foi formada a Organização da Unidade Africana (OUA), o Dia da Liberdade Africana foi mudado de 15 de abril para 25 de maio e foi renomeado como Dia da Libertação Africana. Hoje, esta data é celebrada pelos africanos no mundo inteiro. Em Julho de 2002, a OUA foi substituída pela União Africana (UA). Disponível em: <<http://estudantesafrica.ufsc.br/>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

quais também contam com a presença de estudantes africanos, mesmo que em menor número.

Com foco no tema “O NOVO lugar de África no mundo” a programação que contemplou diversas áreas de conhecimento se propunha a desmistificar o continente africano, valorizando a produção artística, intelectual, científica e, sobretudo, econômica desse território que carrega o estigma da pobreza e da miséria. Dentre sua programação foram apresentados os seminários:

- A África “desconhecida”
- O novo lugar da África no Mundo
- Africanos em Florianópolis
- Como podemos colaborar com o desenvolvimento do nosso continente desde já?
- As perspectivas econômicas da África atual
- Arte & Cinema africano
- Segurança Alimentar: Autonomia ou dependência da África?

**Figura 6 - Divulgação do Evento – Semana de África**



**Fonte: Estudantes Africanos - UFSC<sup>31</sup>**

<sup>31</sup> Página disponível em: <<http://estudantesafrica.ufsc.br/>>. Acesso em: 25 mai. 2014.

**Figura 7 - Seminários “O NOVO lugar de África no mundo”**



**Fotos: Juliana Okawati**

A ênfase ao “NOVO” lugar de África destoa o continente daquele imaginário que tanto preocupa os estudantes africanos. Para Solomon, ganense, organizador do evento:

“A gente acaba aprendendo muito, mas a gente gostaria de mostrar um monte de coisa pra vocês também. Às vezes as pessoas acham que África é só pobreza e não tem nada lá, mas se a gente quiser, largar um mês só pra falar de África, não é suficiente. Desde nossos jogos da infância, das histórias, e tudo que tem a gente tem. É sempre um prazer poder mostrar algo. A gente não tá aqui só pra receber, mas também pra dar. Somos mais abençoados quando doamos, acho que o nesse tempo, também queremos dar algo, contribuir”.

Apesar da ampla divulgação do evento, através de flyers, blogs e até mesmo dos sites oficiais das instituições, a participação da comunidade acadêmica, de acordo com os estudantes, ainda deixa a desejar. Muitas vezes, a maior parte do público ouvinte é composta pelos próprios africanos, com menor participação de outros estudantes e rara presença de docentes, salvo quando são convidados a compor a

mesa. De tal modo, sendo a grande maioria dos ouvintes estudantes africanos, é comum que esses interajam mais intensamente, seja opinando, discordando, fazendo observações, perguntas ou sugestões deixando clara a multiplicidade de posicionamentos sobre os conteúdos abordados.

No discurso que reforça a importância da união dos povos e nações africanas, como é constantemente apresentado nos eventos, nas apresentações culturais, na convivência cotidiana entre eles, é inegável que atritos ocorram, reproduzindo discursos contraditórios. Por serem estudantes em contextos diversos, é comum que tanto compartilhem como discordem em opiniões sobre o desenvolvimento do continente e outros temas associados, em um momento de debate entre estes. Enquanto alguns acreditam e defendam as potencialidades de África tendo como base modelos ocidentais de desenvolvimento, outros já questionam essas possibilidades, ou os meios em que estas estão sendo desenvolvidas.

Nesse tipo de evento acadêmico, outras categorias temáticas ainda podem ser diluídas em outros momentos: “Dia de Angola”, “Independência de Cabo Verde e Moçambique”, “Aniversário da independência de Guiné-Bissau”, etc. Mesmo assim, ainda que outros temas estejam em destaque é muito comum que a grande temática “África” esteja sempre presente, segundo eles, especialmente pela dificuldade dos brasileiros de desvincular essa visão geral e continental. Aqui, portanto, vemos mais uma vez que as representações exógenas criam pautas para as representações endógenas e as reforçam como forma de representação social, cultural e política.

Neste cenário, destaca-se alguns exemplos: No 40º aniversário de independência de Guiné-Bissau, o ponto central pautou-se na problemática e desafios dos estudantes do PEC-G e PEC-PG, questão esta que não se restringe apenas aos guineenses e africanos, como também aos demais estudantes participantes do convênio, como já abordado nos capítulos anteriores. Nesta oportunidade, foram convidados representantes da embaixada, e da SINTER, o que possibilitou aos estudantes trazerem suas principais reivindicações. A presença institucional, ainda que estas não tenham autonomia para alterar o regimento, tem um papel importante de levar as reflexões e os posicionamentos aos gestores e responsáveis pelo programa.

Já neste último ano, 41º aniversário de independência do país, Guiné Bissau, entre as temáticas abordadas destacou-se a formação política do país e o caso “Ebola”. Este último foi bastante polemizado em virtude da grande repercussão que tem atingido internacionalmente.

Além de desmitificar a epidemia, os estudantes discutiram criticamente as manchetes dos jornais que destacam a disseminação do vírus ebola “Em África”. Apesar dos casos confirmados da doença estarem restritos a alguns países até o momento, muito foi dito e propagado sobre o continente. Houve alarde com notícias de africanos que chegaram ao Brasil, como presumíveis disseminadores da doença, evidenciando discursos xenofóbicos, ainda que esses viessem de regiões livres do surto.

Na visão dos estudantes, os noticiários das grandes emissoras têm colaborado para favorecer estereótipos e preconceitos, e equivocadamente apresentar dados tendenciosos sobre seu país, Guiné-Bissau, que vem sendo confundido repetidamente com outro país, a Guiné-Conacri, o que se trata de um desmerecimento do ponto de vista deles, uma vez que, compartilham de um passado colonizador reforçado nos discursos de ‘identidade comum’ da CPLP.

**Figura 8 - Eventos de Independência de Guiné-Bissau**



**Fotos: Juliana Okawati**

Neste espaço de atividades acadêmicos científico culturais, a participação dos estudantes africanos não se resume apenas a datas comemorativas. De formas diferentes, levam suas experiências e contribuem com diversos núcleos de pesquisas, debates, seminários etc.

o que tem respaldado a produção intelectual das instituições de ensino brasileiras em variadas áreas de conhecimento.

Com base nas reflexões, discussões e propostas apresentadas no 1º encontro com estudantes angolanos, foi possível ao NUER<sup>32</sup> – Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas – estabelecer um diálogo entre esses estudantes e professores com interesse ou pesquisa no país em questão, estreitando os laços, reconhecendo que a partir desse contato podemos cooperar mutuamente e ampliar nossos horizontes de estudo e pesquisa. O seminário promoveu a discussão sobre a situação dos estudantes na UFSC, as dificuldades de adaptação na cidade e sobre a formação acadêmica nas diversas áreas e cursos desta instituição. Os alunos trouxeram suas contribuições apresentando interesse em participar dessas iniciativas institucionais, ficando evidente como percebem estas ações como formas de acolhimento e de aproximação entre os países. Vale mencionar também que em 2011, o NUER formou o INAP – Grupo Identidade Negra e Ação Política - sendo esse palco de reuniões, debates, apresentações de trabalhos e ações culturais no campus, o qual também contava com presença estudantes africanos. Ainda hoje, os estudantes africanos marcam sua presença, participando de variadas ações do núcleo.

Seguindo nesta perspectiva, há também realização de ações específicas que valorizam a cultura de povos e populações tradicionais de matriz africana, promovidas pelo Coletivo Kurima, que associa música e arte promovendo maior visibilidade a cultura negra, a partir de diferentes olhares e propostas. As ações do coletivo abrem espaço para uma rica troca cultural. A musicalidade que envolve ritmos e tendências sugere uma nova composição a partir dessa relação de influências entre estes. Esse contato suscita vastas reflexões que permeiam as discussões raciais mediante o compartilhamento de experiências, questão que se retoma a seguir, no item “Diálogo entre Culturas”.

---

<sup>32</sup> O núcleo coordena um convênio com Angola. Esta iniciativa antecipou a visita da equipe de pesquisadores do NUER à Universidade Agostinho Neto com o objetivo de intensificar os diálogos entre a UFSC e a referida instituição angolana.

**Figura 9 - Encontro com estudantes angolanos – NUER**



**Fotos: Juliana Okawati**

**Figura 10 - Café Ndimba – Coletivo Kurima**



**Fotos: Juliana Okawati**

### 3.1.1 Comemorações Festivas e Celebrações Especiais

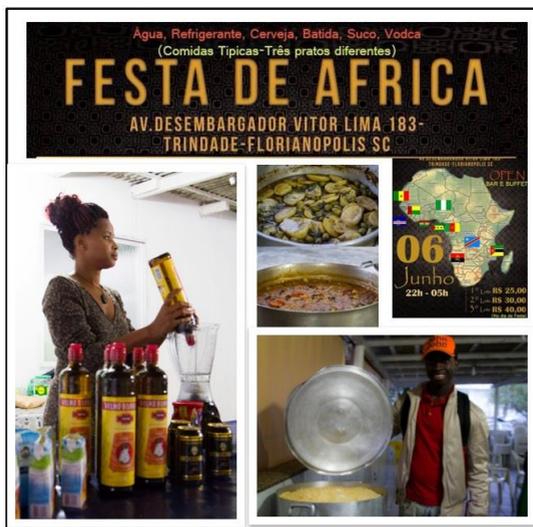
Normalmente atrelada aos eventos de comemoração da “Libertação Africana” e também da independência dos países é organizada uma grande festa de encerramento das atividades, a qual é divulgada a todo público. Desde o tempo em que a presença dos estudantes africanos na UFSC era bem menos expressiva em termos quantitativos, as festas já ganhavam fama atraindo a população local. “Tem criado um importante efeito os rituais festivos por serem diferentes, encantam os indivíduos que participam e aprendem um pouco sobre a cultura africana” (PEDRO, 2000, p.90). Ainda hoje a “Festa de África” permanece chamativa, aproximando um amplo contingente dos brasileiros.

Como atrativo, contam com a gastronomia peculiar de alguns países africanos que chamam a atenção dos seus convidados: “Comidas típicas – três pratos diferentes” explicita o cartaz. Teresa, angolana, explica que pela falta de ingredientes, alguns são substituídos e os pratos reinventados:

“(…) é muito difícil encontrar os produtos aqui, muitas vezes, eu tenho recriar a receita para poder chegar a original, e, muitas vezes também fica bem melhor que a original. Mas, no centro de Floripa eu consigo encontrar ingredientes para quatro pratos bem típicos de Angola, e um de Cabo verde como o *Mufete*, *Moamba* de galinha, *Calulú* de Carne Seca e *Cachupa*”.

Para ressaltar ainda, há *drinks* feitos à base de cachaça, cerveja preta, leite condensado e achocolatado, e também bolo como meio de comemoração aos aniversários de independência, que passam a criar ‘novos’ vínculos com África. De acordo com os estudantes, o que importa é criar aqui um espaço que de certa forma supra a ausência e a saudade, por meio dos pratos, músicas, dança, etc., mas também traga por meio dessa experiência a possibilidade aos brasileiros de experimentar um pouco de África, de conhecer mais sobre esse continente.

**Figura 11 - “Festa de África”**



**Fotos: Juliana Okawati**

**Figura 12 - Festa de Independência Cabo Verde e Moçambique**



**Fotos: Juliana Okawati**

Entre os ritmos musicais alguns entram em destaque Kizomba, Zuck, Decale, Funana, Gumbé, Kuduro, etc. Sobre este, os angolanos fazem questão de diferenciar o kuduro ‘autêntico’ de seu país, daquele que artistas brasileiros referenciam como tal: “isso não é kuduro, vamos mostrar o verdadeiro pra vocês”, num movimento de legitimação de elementos culturais que vêm sendo apropriados e acrescidos de outras formas. Sobre essa questão, Jefferson, cabo-verdiano, estudante de música acredita que para fazer jus ao continente, seria necessária maior abrangência em termos de diversidade musical, uma vez que, ele não se sente representado, e explica que a música cabo-verdiana é caracterizada por diversas influencias musicais, que ultrapassam o continente africano. Além disso, aqui ganham novos arranjos, como por exemplo, nos duetos em que ele e cantoras brasileiras interpretam canções de Cabo Verde, não sendo possível falar de algo legitimamente africano. Assim verifica-se que as festas são um ambiente em que Áfricas contextuais aparecem.

Neste espaço, em que os estudantes africanos são maioria, e o brasileiro se torna estrangeiro (MASSAT, 2002), sente-se como tal ao descobrir um novo paladar, ao tentar decifrar algumas palavras do crioulo, ou demais línguas, ao desconhecer os ritmos musicais e tentar aprender um passo novo tocante a este, conhecendo uma África que só existe aqui, caracterizada especialmente pelo hibridismo dessas relações. Quanto a isso, não se busca comparar esses sujeitos com o “tradicional” ou “moderno”, “trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indicibilidade” (HALL, 2003, p.74).

### **3.1.2 Competições Esportivas e Jogos de Alteridade**

Ainda destacando esses vínculos, a paixão pelo futebol é compartilhada por grande parte dos estudantes africanos. Desde seus países de origem já acompanham campeonatos internacionais, as grandes ligas europeias, e particularmente por estarem no Brasil, em ano de Copa do Mundo que ocorreu aqui, foi possível vivenciar intensamente os ânimos da torcida. Mesmo que dentre os países africanos participantes do campeonato, apenas Camarões contasse com um único aluno torcedor representante na UFSC, nesta circunstância, o apoio dos outros africanos, além de haitianos e brasileiros, fortaleceu o incentivo à torcida. De acordo com Moses, por aqui, durante todo a etapa da Copa, os estudantes africanos apoiaram o futebol dos países africanos, sendo que logo adotaram Camarões como time:

“Eles apoiaram equipes africanas por três razões: a solidariedade é cultural na África, somos irmãos, apesar do fato de que nós pertencemos a diferentes países que foram separados pela colonização somos filhos da mesma mãe afetuosa chamada Mama África. Em segundo lugar, as equipes presentes na copa do mundo estavam representando a esperança da África, você sabe que nenhum país africano ganhou o troféu da copa do mundo de futebol, é por isso que os africanos estão prontos a uma só voz para apoiar africano, equipe cantando e orando por eles para ganhar ou ir o mais longe possível na competição. Terceiro caso, fazer nenhum país africano de apoio teria sido um grande erro, porque era uma ocasião para ver estrelas do futebol africano internacionais que demonstram sua habilidade, capacidade, talento e vontade de vencer. cada um de nós (estudantes africanos) tinha uma estrela favorita em cada país presente na Copa do Mundo. Quanto Camarões, foi durante muito tempo o país do futebol famoso na África, toda a esperança africano foi focalizada sobre eles. Todos os africanos que conheço em floripa apoiaram os Leões Indomáveis de Camarões, apesar de seu mau desempenho e comportamentos em campo. (...) até mesmo um amigo brasileiro afrodescendente, e estudantes haitianos torciam por Camarões, o que o deixou emocionado, por ver tamanha demonstração de ‘solidariedade negra’”.

Contudo, evidentemente, mesmo com a torcida praticamente unânime favorável aos times africanos por parte desses estudantes, quando se trata de diferentes equipes africanas competindo entre si, as rivalidades são históricas e reproduzidas nitidamente pelos próprios grupos, sendo este um bom ‘campo’ de análise, visto que neste momento as emoções ‘entram em jogo’. Se a Copa do Mundo possibilitou esse espírito de fraternidade entre os diferentes times africanos, a rivalidade surge quando se trata de times africanos competindo entre si em Florianópolis.

A Copa África, é um torneio de futebol geralmente promovido anualmente. Os times são formados de acordo com as nacionalidades, que além de equipes africanas mais recentemente também contam com a presença do time do Haiti, e o reforço de brasileiros complementando o

quadro. A competição é levada a sério dentro de campo e também fora dele. Os organizadores do evento tratam de deixar expostos os troféus e medalhas, símbolos do grande prêmio ao vencedor, o que esquentava o clima de competição. O público é composto pela grande maioria dos conterrâneos, alguns que aqui residem e os próprios estudantes. Entre esses, também participam amigos, namoradas e crianças, neste ambiente, torcem, tecem críticas, comentários, sugestões e vibram com os gols, ilustrando as rivalidades existentes no esporte.

**Figura 13 - Torneio de Futebol**  
**Equipes da esquerda para direita:**  
**Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Angola, Haiti.**



**Fotos: Juliana Okawati**

Sobre os estudantes haitianos<sup>33</sup>, mesmo que em condição distinta dos demais, muitas vezes, esses recebem os mesmos tratamentos. Frequentemente são categorizados de africanos, seja pela posição de aluno estrangeiro negro, ou por ignorância daqueles que acreditam que geograficamente o país está localizado na África. Paul, estudante haitiano comenta sobre esse vínculo histórico com o

<sup>33</sup> Em 2011, a UFSC recebeu 27 haitianos pelo Programa Emergencial Pró-Haiti, após o terremoto de janeiro de 2010, que atingiu o país, destruindo a maioria das universidades. Ainda que o Haiti também seja um dos países participantes do PEC-G, neste momento a UFSC não conta com alunos provenientes do país por meio deste convênio.

continente: “temos muito de África, nossas heranças e cultura. Mas, aqui no Brasil sempre que falamos que somos do Haiti, as pessoas continuam achando que é um país da África”. Até mesmo um dos estudantes do Congo admite: “No meu país eu nem sabia que o Haiti existia, mas foi aqui mesmo que com a questão do que tinha acontecido no Haiti que fui conhecer realmente. Quando cheguei aqui, no final de 2012 as pessoas me chamavam em haitiano”. Uma categorização que também passa a ser reversa considerando as ‘novas’ migrações, questão retomada na seção seguinte do presente capítulo.

Apesar desse desconhecimento, os haitianos foram conquistando espaço e respeito junto aos africanos. Como exemplo disso podemos citar o campeonato de futebol aqui organizado e também a copa do mundo, na composição da torcida aos times africanos, em que ficou expresso o sentimento fraterno, de apoio ao qual Moses, camaronês chama de ‘solidariedade negra’. “A nossa relação com os haitianos é muito, muito boa, harmoniosa, tem momentos que o que conta é a cor da pele”, dizem os estudantes africanos.<sup>34</sup>

Sobre isso, sendo Cabo Verde o vencedor das últimas edições do campeonato, foi visível a intenção de ‘desbancar’ os atuais campeões. Uma série de comentários são traçados referindo-se a eles, como: “não podemos deixar Cabo Verde ganhar!”, “eles se acham europeus”, até mesmo sua negritude era questionada, mesmo sendo esse um ponto um tanto controverso, segundo discurso dos próprios cabo-verdianos. Jeferson, cabo-verdiano explica que são vários fatores históricos que contribuem para que a identidade cabo-verdiana seja tão perturbadora:

“Cabo Verde não é África, é outra coisa. Mas, não que seja Europa ou mais próximo da Europa. Ele não fica nem pra um, nem pra outro. Então o fato de ser um país africano que não tem essa genealogia, digamos, esse contato com africanos, causa um escândalo brutal. - Mas, como assim? Vocês tão falado que não são africanos? Porque vocês não são... Mas, não podem falar!”.

---

<sup>34</sup> Apesar dos discursos fraternos, e mesmo das aparentes relações entre esses estudantes, percebemos que o grupo de haitianos também conta com sua dinâmica particular, oriundo de laços mais estreito entre eles, que foram criados desde quando chegaram juntos ao Brasil. Em alguns eventos particulares de estudantes haitianos, além do próprio grupo de estudantes, encontravam-se conterrâneos em condições de trabalho, e, por vezes convidados brasileiros, assim como eu, mas em nenhum desses eventos presenciei estudantes africanos.

Com referência a essa questão, percebe-se certa cautela em relação a essas afirmações que distanciam os cabo-verdianos de uma identificação africana. “As identificações devem ser analisadas dentro de seus “contextos”, isto é, além do texto das palavras pronunciadas” (MASSAT, 2002, p.276). Conforme apresenta o autor, em Cabo Verde o termo africano refere-se ao de “fora”, sendo aqui englobados numa mesma categoria exógena pelos brasileiros, gerando ambivalência em relação à “africanidade” destes.

Nessa perspectiva, Mourão (2014), identifica uma “reafricanização” por parte destes após contato com afrodescendentes e o movimento negro mediante pesquisa feita com cabo-verdianos no Rio de Janeiro:

“Ao que parece, a ênfase dos estudantes cabo-verdianos continua sendo a identidade mestiça e a dupla pertença, embora aliadas a um pensamento crítico em relação à persistência da dominação colonial e à negação da contribuição africana na história cabo-verdiana. Em um movimento de “reafricanização”, eles unem origem e destino, incorporando os referenciais africanos e afro-brasileiros, ou da diáspora negra, reforçando a plasticidade e o hibridismo de sua identidade” (MOURÃO, 2014, p.86).

Mesmo de acordo com as ambivalências que a “identidade nacional cabo-verdiana” (MASSAT, 2002), pode apresentar, sendo notável as ‘fricções’ que aparecem nas competições, ou em momentos de discussões políticas e econômicas, as fronteiras se diluem nos discursos em que a reafirmação e pertença têm valor estratégico, gerando alianças entre esses estudantes vindos de diferentes partes do continente, e inclusive afrodescendentes.

Em oposição às mitologias unanimistas, Mbembe (2001) lembra que essa “identidade africana”, portanto, possui “características móveis, reversíveis e instáveis, que não podem ser reduzidas a puros costumes, devido a suas contínuas transformações, nem a uma simples ordem biológica baseada no sangue, nem a uma raça ou geografia. Tão pouco podem ser reduzidas a costumes, uma vez que os significados deste está em constante mutação”.

### 3.2 DIÁLOGO ENTRE CULTURAS

“Aqui existem os africanos e os “africanos”. A parte dos “africanos” - com aspas - que eu me refiro (são) nossos irmãos, não são totalmente africanos, por isso eu uso aspas, são cidadãos brasileiros que nasceram aqui, mas parte deles vieram da África, e isso pode-se observar no comportamento, na figura da pessoa” (Davi, guineense, estudante de ciências sociais).

O discurso citado, nos remete a ideia da necessidade de reafirmação e pertença quanto à procedência dos afrodescendentes aqui no Brasil. Como argumento político, a ‘etnicidade como parentesco fictício’ (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998), toma espaço no discurso proferido, visto a problemática dos afrodescendentes na sociedade brasileira. Sobre isso, segundo Moore (2008), hoje o Brasil encara o resultado das desastrosas políticas adotadas e seu impacto histórico cumulativo em nossa sociedade.

“Como instrumento de controle social, o mito-ideologia da “democracia racial” criou uma falsa “identidade nacional” baseada na cristalização disfarçada da fragmentação sociorracial da nação brasileira. Essa ideologia de fundo racista fragilizou a consciência nacional, permitindo que o racismo estrutural se instaurasse de maneira permanente e criasse as presentes mazelas racializadas de pobreza e marginalização, constatadas nas estatísticas vitais do país.” (MOORE, 2008, p.72 – 73).

Deste modo, ao contrário do imaginário de um Brasil miscigenado, todavia predominantemente negro, que vive em harmonia, os estudantes africanos encontram aqui também a barreira da cor. Fator que contrasta ainda mais com a realidade do sul do Brasil, e também de Florianópolis, em que o preconceito racial é complexo, camuflado e problemático:

“A ocupação territorial da região Sul, atendendo aos interesses das elites intelectuais e políticas do país, de implantar um povoamento com populações provenientes de áreas “desenvolvidas”

e, sobretudo, de tornar o país "racialmente mais branco", propiciou condições favoráveis aos imigrantes. Com isto, enfatizou a reprodução das desigualdades, confirmando as teorias que a norteou" (LEITE, 1996, p.3).

Leite (1996) ainda acrescenta que para se compreender a situação atual dos descendentes de africanos no sul do Brasil é crucial o entendimento de como foram percebidos e tratados pelos demais grupos: o contexto intra e intergrupos e a ideologia étnica. O que pode ser tomado como referência também para a temática em questão, a partir do momento que os africanos acabam sendo vítimas dessa mesma violência. A via de exemplo, reproduzo aqui um trecho da notícia que há pouco repercutiu na imprensa: "Africanos ainda tentam entender racismo da polícia em Porto Alegre", por Samir Oliveira:

"Há quase um ano vivendo no Rio Grande do Sul, Tibulle já aprendeu uma triste lição de história nacional que não precisa de estudos para ser comprovada. "O racismo é mais forte no Sul do que no resto do Brasil", explica. Passadas quase três semanas após o traumático episódio da detenção num ônibus em Porto Alegre, os dois africanos falam com tranquilidade sobre o assunto e ainda tentam entender por que uma policial teria feito tudo aquilo apenas por eles serem negros. (...) No histórico de vida deles, não há nenhuma referência cultural, social, política ou psicológica que justifique a atitude da Brigada Militar no dia 17 de janeiro deste ano. Vindos de países africanos, eles não conseguem entender como alguém pode ser discriminado tão somente por ser negro. "No meu país a polícia não suspeita de uma pessoa só por ela ser branca. Nunca. Só estou vivendo racismo no Brasil", compara. Tibulle ainda junta as peças no tabuleiro étnico e comportamental para tentar encontrar uma resposta. "Ainda não sei se aconteceu aquilo tudo só por sermos negros ou por sermos africanos", comenta. Os dois jovens ainda não contaram a seus pais sobre o ocorrido. Sagesse não quer preocupar sua mãe, que sempre foi contra sua vinda ao Brasil. "Desde criança eu gostava do Brasil. Na África todos sabem que é um país

maravilhoso. Minha mãe não quis me deixar vir, tinha medo do tráfico de drogas e das favelas, mas eu dizia a ela que só mostravam aquilo nos filmes. Eu tenho amigos que já moravam aqui e me diziam que havia racismo, mas eu não acreditava, achava que falavam isso para me assustar. Nunca pensei que seria verdade”, desabafa o congolense, que ainda pensa numa maneira de contar à sua mãe que foi algemado pela polícia apenas por ser negro” (Jornal Sul 21, 03/02/2014 – grifo nosso)

<sup>35</sup>

Assumindo de tal modo as brutas consequências do racismo no Brasil, sobretudo na região sul, reforça-se o questionamento de Tibulle, será que essa violência ocorre por serem negros ou por serem africanos?

Em pesquisa feita com estudantes cabo-verdianos que vivem no Rio de Janeiro, Massat (2002) observa a afirmação do status de estrangeiro em sobreposição ao de negro brasileiro. Para eles é importante falar com sotaque, e realçar essas diferenças. “Assim as pessoas sabem que ele é estrangeiro, e não favelado, e o tratam de outra forma. Pelo fato de serem escuros eles são qualificados de africanos. O africano, segundo eles, é um estrangeiro mais bem definido, é um estrangeiro preto.” (p.281). Em consonância com essa condição Mourão (2014), em pesquisa na mesma cidade, verifica:

“Ao serem confundidos com negros brasileiros, sofrem o racismo duplamente: racial e de classe, sendo a discriminação atenuada apenas quando são identificados como “negros estrangeiros”, nomeadamente no ambiente universitário, embora isso não elimine situações discriminatórias também por xenofobia, tanto na universidade como na rua, sendo, em geral, somente valorizados como africanos pelos movimentos negro e antirracista”.

Decorrente da mudança de país, agora num contexto extraclasse, uma vez que, no Capítulo 2 já se introduziu essa

---

<sup>35</sup> Disponível em: <<http://www.sul21.com.br/jornal/africanos-ainda-tentam-entender-racismo-da-policia-no-rs>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

problemática, mediante as ações discriminatórias a que esses jovens estudantes africanos estão expostos dentro do campus universitário, amplia-se essa discussão no âmbito da cidade de Florianópolis, considerando deste modo suas relações neste local.

Os estudantes africanos têm em comum algumas atividades iniciais, como buscar moradia, abrir uma conta bancária em agência brasileira, comparecer à polícia federal para legalizar sua situação, providências para utilização do sistema de transporte público, ir ao supermercado para compras, entre outros. Nessas cenas do cotidiano, uma série de experiências com o preconceito inicia-se, sendo vários os relatos de discriminação e marginalização de suas pessoas. Uma das estudantes comenta que já se cansou de cruzar com outras pessoas na rua, que ao passarem por ela, desconfiados, agarram a bolsa, cruzam a calçada, não lhe olham no rosto.

“Estava no ônibus, e aí eu levantei e ofereci lugar para uma senhora com uma criança, e ela ficou olhando assim, com uma cara: Você acha que eu vou sentar aí? Apareceu uma outra senhora, eu disse pra ela, pode sentar, e ela sentou. E a outra continuou como uma cara de assustada. Se por parte o preconceito dos adultos não passa é bem difícil tirar da criança, e isso não pode continuar assim”.

“Até eu mesmo, jogando no time de basketball, a senhora me viu, pegou a mochila, se escondeu, colocou a mochila do lado do carro. Eu fiquei tão chateado, triste, que eu fui e fiquei lá do lado dela. Perguntei: - E então senhora, o que houve? O que eu fiz de errado? Eu estava com meu Black Power, suado, camiseta da Jamaica, com a bola de basquete, tipo, não tinha como assaltar ela com a bola. Mas, mesmo assim ela fugiu de mim. Isso não é o africano, é o negro” (grifo nosso).

“Alguns brancos nos odeiam. Às vezes pra abrir uma conta no banco já é difícil. Pra alugar um espaço, um apartamento, kitnet, é muito difícil, mesmo tendo o dinheiro, eles não querem conviver com a gente, não querem morar perto. Aqui descobri que não sou uma pessoa igual a todos, sou negro, preto ou africano” (grifo nosso).

Interessante lembrar que há 15 anos atrás, a pesquisa de Pedro (2000), apontava um cenário semelhante, na cidade de Florianópolis:

“Os estudantes africanos são, por um lado, aceitos pela população por serem considerados intelectuais universitários, munidos de uma condição financeira estável e estrangeiros (Os estrangeiros são geralmente bem vistos); e, por outro lado, são expostos a toda discriminação racial e social, quando confundidos aos afro-brasileiros.” (PEDRO, 2000, p.15, grifo nosso).

No entanto, tal situação narrada atualmente se mescla com outro contexto presente tanto no Brasil, como a cidade de Florianópolis. Inseriram-se aqui duas mudanças significativas que atuam nessa discussão: Em primeiro lugar, em virtude da política de cotas, os africanos deixaram de ser praticamente os únicos negros dentro UFSC. Desde 2009, tanto estudantes de escolas públicas, negros e indígenas ingressaram nessa instituição através do Programa de Ações Afirmativas (PAA) efetivando mudanças no panorama atual desta universidade.

“Até 2007, antes da implantação do sistema de cotas, os negros representavam 1% dos estudantes que ingressavam na UFSC. Em 2012, este índice subiu para 4,6%. Considerando os negros que já estavam na instituição, o percentual evoluiu de 8,5% para 13,3%: um aumento de 56%”. (G1 Santa Catarina, 21/10/2012).<sup>36</sup>

Em 2015, estima-se que esse número tenha aumentado consideravelmente, concomitantemente suscitando grave discriminação no campus universitário, como já mencionado no Capítulo 2, diante das denúncias do Coletivo Kurima. O segundo ponto, refere-se ao crescente fluxo de imigrações - aqui não tratando do contexto acadêmico - e sim de mão de obra que migra em busca de oportunidades econômicas. Conforme dados da polícia federal, estima-se que nos últimos cinco anos, em torno de 42 mil novos imigrantes do Haiti e África chegaram ao Brasil:

---

<sup>36</sup> Disponível em: <<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2012/10/sistema-de-cotas-muda-perfil-da-ufsc-durante-os-cinco-anos-de-implantacao.html>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

“Os três Estados do Sul absorvem 60% da migração haitiana e africana. A maior parte em Santa Catarina, seguida do Rio Grande do Sul. Os africanos são, na maioria, senegaleses, depois ganeses – que vieram para Copa do Mundo e ficaram – e pequenos contingentes de outros países”. (Zero Hora, 13/11/2014).<sup>37</sup>

Considerando, portanto, ambas circunstâncias que fazem parte do contexto atual que vive a cidade de Florianópolis, coloca-se em xeque as categorias de negro e estrangeiro, ainda que uma se sobreponha a outra. Ademais, se questiona a condição financeira presumível como estável, visto a problemática já exposta nesse trabalho.<sup>38</sup>

Há pouco, uma notícia de um suposto assédio cometido por um cabo-verdiano, que apesar de não ser estudante, ocorreu no campus universitário, gerou grandes repercussões, notadamente pela forma de abordagem da mídia.<sup>39</sup> Sem entrar no mérito da contestação, sabendo os estudantes africanos da condição vulnerável a que este estaria submetido nessa situação, demonstraram ampla preocupação na apuração da veracidade dos fatos. Posteriormente a esse acontecimento, diversos estudantes relatam ataques generalizados e preconceituosos:

“A propósito dessa notícia tem surgido comentários racistas e xenofóbicos contra a comunidade africana da UFSC ou em Florianópolis em geral. Já ouvi comentários como: " Os africanos vêm aqui fazendo merdas. Só podia ser um africano fazendo isso." E tantos outros comentários. Quase é uma penalização de todos africanos, aparentando que todos os africanos foram acusados concomitantemente no processo. Ainda bem que o caso está sendo investigado, por isso, o meu continente (África) não passa ainda de um suspeito, pelo que devemos assegurar um pouco os nossos ódios racistas e xenofóbicos por enquanto. Nem vou entrar em pormenores do sucedido, considerando o processo

---

<sup>37</sup> Disponível em: <<http://m.zerohora.com.br/noticia/4641728/brasil-soma-120-mil-trabalhadores-imigrantes>> Acesso em: 26 nov. 2014.

<sup>38</sup> Ver Capítulo 1.2 – Programas Internacionais, referente à bolsa e apoio financeiro.

<sup>39</sup> Disponível em: <<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2014/11/africano-e-presosuspeito-de-tentar-estuprar-duas-estudantes-na-ufsc.html>> Acesso em: 22 nov. 2014.

da investigação pela justiça. Triste as reações preconceituosas demonstradas pelas pessoas sem noção dos conceitos da humanidade, não conseguem enxergar nada do lado humano de um ser humano, pois têm a cabeça totalmente formatada pelas concepções ultrapassadas do século XV - XVI. Estou muito a favor da punição sobre qualquer um cuja atitude perturbadora e ameaçadora da integridade física ou social das pessoas, portanto, estou a favor da devida punição conforme a lei ao suspeito desse caso, assim que a justiça comprove a prática do seu ato na base de uma investigação apurada, desprovido de qualquer tendência”. (Nota de Nataniel, estudante de Ciências Econômicas, postada no grupo “Comunidade Africana - Floripa”)<sup>40</sup>

A partir do enfoque das notícias apresentadas na mídia, torna-se assim público que as migrações geram, muitas vezes, aborrecimento aos olhos dos nativistas, imagine quando se trata de um imigrante negro, que simultaneamente pode estar inserido na categoria “pobreza”, reflete Davi, guineense:

“Além de ser estrangeiro que vem nos incomodar nessa Ilha, ele é negro e pobre (pensam eles). Isso causa uma incomodação para as pessoas. Por isso, em parte eu acredito que ser negro, pobre e estrangeiro aqui na Ilha de Florianópolis é mais difícil que ser só negro e pobre”.

Ainda que em um primeiro momento, os estudantes concordem que a identificação africana, possa ser melhor vista em comparação a de um negro brasileiro, quando descobre-se que este não é possuidor de uma riqueza, que não está aqui com o propósito turístico ou de negócios, e além disso é beneficiado pelos programas de financiamento brasileiro, a situação muda de figura. O preconceito ocorre em todas as esferas, e a experiência em Florianópolis revela quão problemática é estar nessas três categorias concomitantemente.

Em contrapartida, reconhece-se que essa pode ser uma posição com maior evidência, uma vez que a violência contra o negro brasileiro

---

<sup>40</sup> Refere-se ao grupo de rede social.

é constantemente naturalizada pela população brasileira, e mesmo na mídia. Diferentemente, quando essa ocorre com um estrangeiro, a notícia ganha destaque e interesse da mídia, o que implica em maiores repercussões.

É nesse sentido, que os movimentos sociais destacam a importância e o envolvimento da comunidade africana nas causas em defesa do negro no Brasil. Além disso, segundo os próprios afrodescendentes destacam, a presença desses estudantes tem um papel importante no resgate dos vínculos com África, da história e memória de seus antepassados, ainda que essa nunca tenha se mantido estática.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um momento em que as viagens se tornam cada vez mais comuns e populares, intensificando o trânsito de pessoas, e as possibilidades de formação acadêmica no exterior tornam-se mais amplas, visto a expansão das cooperações internacionais, verifica-se a oportunidade de outras aprendizagens, ampliando os horizontes, tanto dos que vêm de outros “cantos”, como também dos que pertencem à mesma localidade, tal qual para “comunidade africana”, como também para a comunidade local. Assim, ao longo deste trabalho procurou-se abordar as inter-relações entre esses jovens vindos do continente africano com a sociedade de acolhimento, seja essa universitária, e também relativa à cidade de Florianópolis, refletindo como essas se estabelecem num meio temporário e conflitante, corroborando para compreensão dessa mobilidade estudantil.

Temos visto nos variados trabalhos produzidos por estudantes do PEC-G, o reconhecimento dessa cooperação brasileira, com agradecimentos de solidariedade e gratidão. No entanto, esse trabalho mostra outra frente, na qual podemos identificar também brasileiros como grandes beneficiados dessa cooperação. São imensas contribuições que esses estudantes estão deixando para nossas instituições, e, sobretudo para nós mesmos. Incluo-me aqui, uma vez que, a partir desses elos criados com esses estudantes pude repensar e descobrir outras ‘Áfricas’, senão aquela da ‘única história’, na qual o continente africano é visto através de ideias que permeiam um tão imaginário carente.

De tal modo, esse imaginário tramado historicamente por poderosas histórias globais, tal qual até então o sensacionalismo midiático tem se apoiado, é capaz de disseminar um discurso de vitimização de África e dos africanos, acrescido de uma suposta superioridade ocidental, reproduzido ignorantemente pelos brasileiros. Por conseguinte, há uma tendência em falar de África como se todos que ali vivem fossem um único povo, tivessem os mesmos hábitos, a mesma cultura enfim, o que acaba repercutindo em informações homogeneizadoras. Muito embora, para além das fragilidades sociais, das savanas e da natureza selvagem predominantemente difundidas pela mídia, estejam uma série de aspectos invisibilizados, como a produção intelectual, cultural, artística, científica, bem como expressivos dados econômicos.

Em contrapartida, cientes de uma realidade plural, tratamos esses estudantes de forma a compartilhar de sua trajetória, considerando

que essa toma rumos variados e reconhecendo esses estudantes, como produtores de conhecimento, intelectuais que têm expandido nossos horizontes, por vezes, tão limitados a uma única experiência. Logo, a capacidade intelectual desses estudantes deve sim ser colocada em questão, mas não a minimizando, como frequentemente ocorre em sala de aula. Ao contrário, percebendo o quão fértil e produtiva pode ser as presenças desses estudantes e quanto podem colaborar para um novo olhar sobre a África.

Nas atividades que esses têm participado e também organizado, protagonizam um papel significativo em prol da desmistificação dos conceitos e pré-conceitos que pairam sobre o continente africano. Nessa perspectiva, eles próprios se colocam como pesquisadores e conhecedores aptos a palestrar sobre seus países, o que nos permite pensar que há diversas vozes africanas ressoando nos eventos científicos e culturais que ocorrem dentro dessa universidade, dialogando entre eles e também com o público local.

Portanto, por mais ‘encantos’ que essas práticas inter-relacionais possam gerar, o desafio está em superar as barreiras dos ‘desencantos’ que permeiam a vivência desses estudantes, reforçando e valorizando sua importância como agente cultural capaz de suscitar verdadeiras mudanças. Ainda no que tange ao meio acadêmico, lembramos que se alguns desses estudantes “falham” na conquista do esperado diploma, talvez seja o momento de colocar em questão o sistema de ensino e o apoio institucional. Segundo identificou Pedro (2000), tal situação de fracasso ocorre, especialmente, pelas dificuldades encontradas logo que chegam ao Brasil, o que a autora entende como fase de adaptação. Assim, pergunto: - E quando termina essa adaptação?

É evidente que, a etapa da chegada e do estranhamento pareça mais intimidante, no entanto, percebe-se quão difícil é mensurar quando essa finaliza, e se de fato ocorre. Constantemente esses estudantes devem se adaptar, tendo que se adequar ao sistema de ensino brasileiro, alterando seu português para serem aceitos pelos professores, acostumando-se com uma alimentação diferenciada, sobrevivendo com os poucos auxílios financeiros, ou mesmo sem eles, convivendo com o racismo, suportando a dor da distância e da ausência de pessoas queridas, conciliando todas as contrariedades para assim alcançar o sonhado diploma.

Assim, não deixa de ser contraditória essa relação, visto que sujeitos a toda problemática exposta, esses estudantes ainda enfrentam um regimento com maiores cobranças e exigências se comparados a

outros estudantes brasileiros da mesma instituição. Nesse sentido, se reforça a necessidade de reavaliação desse termo de cooperação, bem como cremos que é preciso repensar as próprias práticas docentes na recepção desses estudantes. Aqui, se passa a referir ao princípio da equidade, pelo qual, para conseguirmos chegar a tão aspirada igualdade, é preciso que tratemos aqueles em situação de desigualdade de forma diferenciada, respeitando suas diferenças, ou seja, é necessário rever e adaptar a norma padrão estabelecida para determinados casos, a fim de deixá-la mais justa e igualitária, atendendo assim ao princípio da equidade.

Em conformidade com essa proposta, o papel da política institucional de acolhimento é essencial, preparando tanto professores, como a comunidade local para lidar com a diversidade, tendo em vista que essa discussão não se restringe aos ‘muros’ da universidade, ao contrário, ela perpassa fronteiras extramuros, que longe de estarem solucionadas, merecem continuar chamando a atenção de pesquisadores, e das próprias instituições que recebem esses estudantes.

Em meio ao desamparo, de outro lado, é aqui que esses estudantes se deparam com a acolhida da “Comunidade Africana”, o que nos direciona a outras reflexões. Nessa jornada acadêmica, mediante a distância e saudade, aqui no Brasil, os vínculos com África estendem-se num processo híbrido, ganhando outras formas e arranjos. Como evidenciado nas distintas atividades, comemorações, celebrações e competições esportivas, ‘Áfricas’ surgem em contextos diversos.

Ainda, na medida em que esses estudantes buscam diferenciar-se e realçarem-se, as identidades passam a ser negociadas, como também multisituadas e hifenizadas (HALL, 2003), ou seja, estudante-e-africano, negro-e-estrangeiro, denominações estas diluídas a cabo-verdiano, angolano, guineense, e outras identificações, que geralmente ganham maior sentido no contexto intra-grupos. Nesse sentido, verificamos, que no cenário atual da cidade de Florianópolis e também da UFSC surgem novas circunstâncias que contribuem para que essas situações e rotulações, sejam repensadas. Por um lado, as cotas raciais, e por outro as migrações a fins de trabalho, colocam em pauta as categoria de estudante negro, estrangeiro e africano. Ao contrário do imaginário de um Brasil miscigenado que vive em harmonia, os estudantes africanos encontram no Brasil um racismo “estrutural e institucionalizado” gerador de violência, frequentemente naturalizada pela população brasileira, ademais, sobreposto à xenofobia.

A questão aqui, não se trata de definir uma categoria como “melhor” ou “pior”, mas de perceber diferentes posições que refletem

diferentes contextos. O que de fato constata-se refere à repercussão daquele que vem de ‘fora’, posto que, esta posição parece destacar-se, especialmente nos meios de comunicação, o que, de certa forma, dá maior visibilidade, nem sempre de forma precisa, mas que de qualquer modo fomenta a discussão sobre a questão.

Em consonância com essa finalidade, percebe-se a importância da participação desses estudantes africanos, dando voz e destaque contra os abusos cometidos nessas diferentes esferas sociais. Portanto, se é aqui que muitos africanos descobrem a discriminação, é aqui também que podem criar novos espaços e mecanismos para combatê-la. Mediante essa interculturalidade, seja em sala de aula, no cotidiano, na arte, na música, no esporte, na política, e em outras esferas, o diálogo entre estes, contribui para reflexão a respeito da atual situação dos africanos e “africanos” em Florianópolis, no Sul do Brasil e mesmo em África, ou no mundo.

À vista desse processo de “descobrimento” do Brasil, esses estudantes “redescobrem” a África, e, por mais dúbio que isso possa parecer, “redescobrem-se” a si mesmos, nos guiando a outros “cantos”, percorrendo novos caminhos, senão aqueles já cruzados e tão desgastados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda. "**The danger of a single story**", TED, July 2009". Disponível em: <[http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story)> . Acesso em: 26 de nov. 2014.

AMARAL, Joana de Barros. **Atravessando o Atlântico: o programa estudante convênio de graduação e a cooperação educacional brasileira**. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ABRANTES, Carla S. A.; SOGBOSSI, Hippolyte Brice. **Brasil e África em projetos de cooperação: algumas experiências a partir do ensino superior**. O Público e o Privado (UECE), v. 23, p. 1-13, 2014.

BARTH, Frederik. **Temáticas permanentes e emergentes na análise da etnicidade**. In: Antropologia da Etnicidade: Para Além de Ethnic Groups and Boundaries. (org) Vermeulen & Govers. Fim de século, Edições. Lisboa, 2003.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BRIGGS C.L. Learning how to ask. **A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research**. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

CANCLINI, Nestor G., Nestor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo (SP): EDUSP, 2001.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: Paralelo 15, 2006.

CLIFFORD, James. **Routes: travel and translation in the late twentieth century**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano? Ensaio.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DÁVILA, Jerry. **Hotel Trópico: Brazil and the Challenge of African Decolonization, 1950–1980.** Durham: Duke University Press, 2010.

**DCE – A EDUCAÇÃO NA POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA –**  
Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEB.html>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

**DECRETO Programa de Estudantes-Convênio de Graduação:**  
Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm)>. Acesso em: 26 nov. 2014.

DJALÓ, Mamadú. **Relações Sul-Sul: a cooperação Brasil-Guiné-Bissau na educação superior no período de 1990-2011.** 2014. 255 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Florianópolis, 2014.

FONSECA, José Dagoberto. **A tripla perspectiva: a vinda, a permanência e a volta de estudantes angolanos no Brasil.** In. *Proposições.* 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a03>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

FRIGERIO, Alejandro. **“A alegria é somente brasileira” A exotização dos migrantes brasileiros em Buenos Aires.** In: *Argentinos e Brasileiros.* Petrópolis (RJ), Vozes, 2002.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas.** RJ: Zahar, 1978.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro.** 2. Ed. São Paulo (SP), Editora 34, 2012.

GRIMSON, Alejandro. **Los límites de la cultura**. Crítica de las teorías de la identidad. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2011.

GROSSI, Miriam. “**Na busca do ‘outro’ encontra-se a ‘si mesmo’**”. In: Trabalho de Campo e Subjetividade, Florianópolis: PPGAS, 1992.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **África e Brasil no mundo acadêmico: diálogos cruzados**. Focus, Unicamp, 10/2008.

\_\_\_\_\_. **Intelectuais negros: migração e formação entre conflitos e tensões** In: Brasil e África em projetos de cooperação: algumas experiências a partir do ensino superior. O Público e o Privado (UECE), v. 23, p.39 - 54, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e rad.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização de Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guarda Resende. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HANNERZ, U. **Fluxos, Fronteiras, Híbridos**: Palavras-chave da antropologia transnacional. In: Mana 3(1), 1997.

JARDIM, Denise Fagundes. **Cartografias da imigração: interculturalidade e políticas públicas**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

JORGE, Silvio R. **Uma Língua, Muitas Gentes** In: Português: um nome, muitas línguas. 2008 Ano XVIII boletim 08 - Maio de 2008. Disponível em: <[http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164032Port\\_ling.pdf](http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164032Port_ling.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2014.

LEITE, Ilka Boaventura. **Antropologia da viagem**: escravos e libertos em Minas Gerais no século XIX. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. **Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

\_\_\_\_\_. **“Questões éticas na entrada e saída do campo”.** In: Diálogos Transversais, Florianópolis: UFSC/PPGAS, 2008.

LEVI-STRAUSS, Claude. **A noção de estrutura em etnologia; Raça e história; Totemismo hoje.** 2. ed. São Paulo (SP): Abril Cultural, 1980.

MAKONI, S; MAKONI, B. **Language and Identity in Africa.** In Carol A. Chapelle (ed.) *Encyclopedia of Applied Linguistics.* Blackwell Publishing Ltd, 2013.

MASSAT, Guy. **Viajantes profissionais e estrangeiros cabo-verdianos no Rio de Janeiro: Experiências do “outro”.** In: MAGGIE, Yvonne; REZENDE, Cláudia Barcellos. *Raça como retórica: a construção da diferença.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MBEMBE, Achille. **As Formas Africanas de Auto-Inscrição.** Estudos Afro-Asiáticos. v.23, nº1 Rio de Janeiro, Jan./Jun. 2001.

MOULIN, Carolina. **A política da mobilidade: governamentalidade global e produção da diferença no discurso disciplinar contemporâneo.** In: Sidney Antonio da Silva (org.) *Migrações na Pan-Amazônia.* FAPEAM Hucitec Editora, 2011.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro.** Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

MOURÃO, Daniele E. **Estudantes cabo-verdianos no Brasil: tensões raciais e “reafrikanização”.** In: Brasil e África em projetos de cooperação: algumas experiências a partir do ensino superior. *O Público e o Privado (UECE)*, v. 23, p.73 - 90, 2014.

**MRE – MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES.** Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/bolsas.php>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

MUNGOI, Dulce M. D. C. J. **Alteridades e fluxos migratórios no “atlântico negro”: estudantes africanos no Sul do Brasil.** In:

JARDIM, Denise Fagundes. **Cartografias da imigração: interculturalidade e políticas públicas**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

**PEC-G: Resultado Preliminar 2015**: Disponível em: Disponível em: <[http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/2015/Resultado\\_Final\\_PEC-G\\_2015.pdf](http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/2015/Resultado_Final_PEC-G_2015.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2014.

PEDRO, Verônica Tchivela. **Identidades traduzidas num mundo globalizado: os estudantes africanos em Florianópolis /**. Florianópolis, SC, 2000. 137f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

PINTO, R. M. Simone (2008). **A Construção da África: Uma reflexão sobre origens e Identidade no continente**. Revista eletrônica Olhando a Alfabetização nos PLOP, USP. 2008.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo (SP): UNESP, 1998.

SANTOS, Mariana B. dos. **Projetos acadêmicos e projetos de vida entre estudantes congolezes do PEC-G em Universidades do Rio de Janeiro**. In: Brasil e África em projetos de cooperação: algumas experiências a partir do ensino superior. O Público e o Privado (UECE), v. 23, p.91 - 108, 2014.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Mauricio. **Memória d'África**: a temática africana em sala de aula. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SMITH, Anthony D. **Nações e nacionalismo numa era global**. Cambridge, Celta, 1999.

THOMAS, O. R. In. **Trânsitos coloniais**: diálogos críticos luso-brasileiros. Campinas (SP): UNICAMP, 2007.

VELHO, Gilberto. **“Observando o familiar”**. In: Individualismo e Cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

VERMEULEN, Hans e GOVERS, Cora. **Antropologia da etnicidade. Para além de Ethnic groups and boundaries**. Lisboa, 2003.



**ANEXOS**



## I – INGRESSO PEC-G (NÚMEROS 2000 – 2013)

PAÍS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL
África do Sul															0
Angola	3	21	29	23	33	11	31	28	91	68	48	83	61	53	583
Benin									11	5	7	19	40	37	119
Cabo Verde	117	65	227	263	192	230	314	265	381	206	133	76	100	88	2657
Camarões			1					2	1		3	6	4	9	26
Costa do Marfim				1	1			3	1				1	4	11
Gabão		11		2	1	1	3	4							22
Gana	2	3	7	9	11	6	3	3	6		1	1		7	59
Guiné-Bissau	36	88	111	97	58	186	159	19	133	181	95	55	118		1336
Mali							2								2
Marrocos															0
Moçambique	12	13	27	21	26	27	13	9	4	4	9	7	6	13	191
Namíbia	1	1													2
Nigéria	9	6	7	11	14	27	19	22	32			12	1	2	162
Quênia		4	14	14	11	12	5		6	3	3	3		2	77
R. D. Congo								9	106	46	78	92	26	19	376
Rep. Congo													4	6	10
S. Tomé & Príncipe			24		47	147	35	13	12	4	6	19	5	3	315
Senegal	7	2	4	1	1	3	5	1				1	1	4	30
Togo												4	11	8	23
Total	187	214	451	442	395	650	589	378	784	517	383	378	378	255	6001

FONTE: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/Paises.html>

## II - PEC-G 2015 – RESULTADO FINAL: INGRESSO IES UFSC

<b>Estudantes de Angola - Curso</b>		<b>Campus</b>	<b>Ingresso</b>
1	Engenharia Elétrica	Florianópolis	2015/2
2	Ciências Econômicas	Florianópolis	2015/1
3	Engenharia de Computação	Araranguá	2015/1
4	Ciências Contábeis	Florianópolis	2015/2
5	Engenharia Sanitária e Ambiental	Florianópolis	2015/1
<b>Estudantes de Cabo Verde - Curso</b>		<b>Campus</b>	<b>Ingresso</b>
1	Medicina	Florianópolis	2015/1
2	Ciências Biológicas	Florianópolis	2015/1
3	Engenharia de Controle e Automação	Florianópolis	2015/2
4	Tecnologia de Informação e Comunicação	Araranguá	2015/1
5	Direito	Florianópolis	2015/1
6	Administração	Florianópolis	2015/1
7	Engenharia da Mobilidade	Joinville	2015/1
8	Ciências Econômicas	Florianópolis	2015/2
<b>Estudantes de Gana - Curso</b>		<b>Campus</b>	<b>Ingresso</b>
1	Medicina	Florianópolis	2015/1
<b>Estudantes de Moçambique - Curso</b>		<b>Campus</b>	<b>Ingresso</b>
1	Engenharia Civil	Florianópolis	2015/2
<b>Estudantes de São Tomé e Príncipe - Curso</b>		<b>Campus</b>	<b>Ingresso</b>
1	Fisioterapia	Araranguá	2015/1

FONTE: PEC-G: Resultado Preliminar 2015

### III - PEC-G/UFSC – PRINCIPAIS PAÍSES AFRICANOS: RELAÇÃO ANO DE INGRESSO E ÁREA DE ATUAÇÃO DE ESTUDANTES

<b>Angola</b>		
<b>Nº DE ALUNOS</b>	<b>ANO DE INGRSSO</b>	<b>CURSO</b>
1	2005.1	ENG. DE PRODUÇÃO ELÉTRICA
2	2007.1	CIÊNCIAS CONTÁBEIS
3	2007.2	CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO
4	2010.1	GEOLOGIA
5	2010.2	CIÊNCIAS CONTÁBEIS
6	2013.1	ENG. CIVIL
7	2014.1	RELAÇÕES INTERNACIONAIS
8	2014.1	ENG. MECÂNICA
9	2014.1	CIÊNCIAS ECONÔMICAS
10	2014.1	DIREITO
11	2014.1	ENG. QUÍMICA

<b>Cabo Verde</b>		
<b>Nº DE ALUNOS</b>	<b>ANO DE INGRSSO</b>	<b>CURSO</b>
1	2009.1	ENG. CIVIL
2	2009.1	ENG. DE ALIMENTOS
3	2009.1	FARMÁCIA
4	2010.1	PEDAGOGIA
5	2010.1	DIREITO
6	2012.1	FARMÁCIA
7	2012.2	ARQ. E URBANISMO
8	2013.1	ENG. DE ENERGIA
9	2013.1	DIREITO
10	2013.1	ENG. SANITÁRIA E AMBIENTAL
11	2013.1	ENG. SANITÁRIA E AMBIENTAL
12	2013.1	ARQ. E URBANISMO
13	2013.1	ENG. CIVIL
14	2013.2	ARQ. E URBANISMO
15	2014.1	ZOOTECNIA
16	2014.1	ODONTOLOGIA
17	2014.1	ENG. CIVIL
18	2014.1	ENG. ELETRÔNICA
19	2014.1	CIÊNCIAS ECONÔMICAS
20	2014.2	MEDICINA
21	2014.2	ARQ. E URBANISMO
22	2014.2	ODONTOLOGIA
23	2014.2	ENG. DE PRODUÇÃO CIVIL

<b>Guiné-Bissau</b>		
<b>Nº DE ALUNOS</b>	<b>ANO DE INGRSSO</b>	<b>CURSO</b>
1	2009.1	CIÊNCIAS SOCIAIS
2	2009.1	NUTRIÇÃO
3	2009.2	ADMINISTRAÇÃO
4	2009.2	FARMÁCIA
5	2009.2	JORNALISMO
6	2010.1	CIÊNCIAS SOCIAIS
7	2010.1	ENFERMAGEM
8	2010.2	JORNALISMO
9	2010.2	CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO
10	2012.1	NUTRIÇÃO
11	2012.2	CIÊNCIAS ECONÔMICAS
12	2012.2	DIREITO
13	2013.1	SERVIÇO SOCIAL
14	2013.1	NUTRIÇÃO
15	2013.2	CIÊNCIAS ECONÔMICAS
16	2013.2	SERVIÇO SOCIAL
17	2014.1	ADMINISTRAÇÃO
18	2014.1	CIÊNCIAS CONTÁBEIS
19	2014.1	CIÊNCIAS ECONÔMICAS

FONTE: Secretaria de Relações Internacionais da UFSC - 2014.2.

#### IV - DECRETO Nº 7.948 - DE 12 DE MARÇO DE 2013

Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G.

**A PRESIDENTA DA REPÚBLICA**, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, **caput**, inciso VI, alínea “a”, da Constituição, **DECRETA**:

##### CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G destina-se à formação e qualificação de estudantes estrangeiros por meio de oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior - IES brasileiras.

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

Art. 2º O PEC-G será implementado conjuntamente pelo Ministério das Relações Exteriores e pelo Ministério da Educação, nos termos deste Decreto.

§ 1º Compete ao Ministério das Relações Exteriores coordenar os procedimentos relativos à implementação do PEC-G junto a governos estrangeiros por intermédio das missões diplomáticas e repartições consulares brasileiras.

§ 2º Compete ao Ministério da Educação coordenar os procedimentos referentes à adesão das IES ao PEC-G, oferta das vagas, seleção e matrícula dos candidatos e acompanhamento do programa.

§ 3º Os Ministérios das Relações Exteriores e da Educação não interferirão em questões de natureza acadêmica, de atribuição exclusiva das IES integrantes do programa.

##### CAPÍTULO II DAS VAGAS

Art. 3º As IES interessadas participarão do PEC-G por meio de termo de adesão específico a ser firmado com o Ministério da Educação.

Art. 4º O Ministério da Educação estabelecerá, anualmente, o total de vagas por curso ofertadas no âmbito do PEC-G após indicação da disponibilidade das IES participantes.

§ 1º O Ministério da Educação poderá solicitar às IES a oferta de vagas adicionais para atender estudantes candidatos ao PEC-G e o expresso nos acordos de cooperação internacional.

§ 2º No âmbito do PEC-G, somente poderão ser ofertadas vagas em cursos oferecidos em período diurno ou integral.

### CAPÍTULO III DAS INSCRIÇÕES

Art. 5º O calendário e processo seletivo do PEC-G serão anualmente regulamentados por edital expedido pelo Ministério da Educação, com a anuência do Ministério das Relações Exteriores.

Art. 6º Poderão se inscrever no PEC-G os estudantes estrangeiros:

I - residentes no exterior e que não sejam portadores de visto permanente ou qualquer outro tipo de visto temporário para o Brasil;

II - maiores de 18 e preferencialmente até 23 anos;

III - que firmarem Termo de Responsabilidade Financeira, em que assegurem ter meios para custear as despesas com transportes e para subsistência no Brasil durante o curso de graduação;

IV - que firmarem Termo de Compromisso, em que se comprometam a cumprir as regras do PEC-G; e

V - que apresentarem certificado de conclusão do ensino médio e Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras.

§ 1º Excepcionalmente, o candidato que não tiver concluído o ensino médio na data da inscrição poderá apresentar o certificado de conclusão do ensino médio no ato da matrícula na IES.

§ 2º O candidato originário de país em que não haja aplicação do Celpe-Bras poderá realizá-lo no Brasil, uma única vez, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras, em IES credenciadas.

§ 3º O candidato reprovado no Celpe-Bras aplicado no Brasil, na forma do § 2º, não poderá ingressar no PEC-G, vedada a prorrogação de seu registro e do prazo de estada no Brasil, conforme disposto na Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980 e no Decreto nº 86.715, de 10 de dezembro de 1981.

§ 4º É vedada nova inscrição no PEC-G ao candidato selecionado que deixar de efetuar sua matrícula inicial na IES sem justificativa.

Art. 7º Após divulgação do resultado da seleção, as missões diplomáticas e as repartições consulares brasileiras concederão aos candidatos selecionados o visto temporário de estudante, na forma da legislação aplicável.

§ 1º A condição migratória regular no Brasil, que compreende a obtenção do visto e a atualização do registro de estrangeiro, é de responsabilidade do estudante-convênio, e é indispensável para efetivação da matrícula e, posteriormente, para a inscrição em disciplinas a cada início de período letivo.

§ 2º A IES zelará pelo cumprimento das obrigações previstas no § 1º, provendo os documentos necessários para o registro do estrangeiro, vedada a inscrição em disciplinas de estudante-convênio em situação migratória irregular.

#### CAPÍTULO IV DA MATRÍCULA, DOS PRAZOS E CUMPRIMENTO DO PROGRAMA

Art. 8º A apresentação do estudante-convênio para matrícula deverá obedecer ao calendário escolar da IES para a que foi selecionado.

Parágrafo único. Compete à IES verificar a documentação e a regularidade da situação migratória do estudante-convênio para efetivação e registro de matrícula.

Art. 9º O estudante-convênio poderá solicitar mudança de curso ou de Instituição, atendidos os critérios e as normas regimentais das IES participantes do PEC-G.

§ 1º A mudança de curso poderá ocorrer uma única vez e exclusivamente ao término do primeiro ano de estudos, atendidos os critérios e as normas regimentais da IES.

§ 2º O estudante deverá obedecer ao prazo regulamentar para integralização curricular.

§ 3º A matrícula para obtenção de nova habilitação, vinculada ao mesmo curso, somente será permitida se for respeitado o prazo regulamentar de conclusão do curso inicial.

§ 4º Em caso de estudante-convênio beneficiário de bolsa de estudos ou auxílio financeiro, a mudança de curso ficará condicionada à manifestação favorável da instituição concedente, governamental ou privada.

§ 5º A IES deverá comunicar, imediatamente, a mudança de curso ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores.

Art. 10. A transferência do estudante-convênio deve observar as exigências da IES recipiendária, e o os critérios estabelecidos pelo art.

49 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ressalvadas as vedações previstas nos incisos VI e VII do **caput** do art. 12.

§ 1º A transferência para prosseguimento de estudos no mesmo curso deverá ser feita entre IES participantes do PEC-G uma única vez, exclusivamente ao fim do primeiro ano de estudos.

§ 2º A IES, ao aceitar a transferência, deverá providenciar imediatamente a expedição dos documentos referentes à transferência para a Polícia Federal, para atualização do registro, nos termos da Lei nº 6.815, de 1980.

§ 3º Compete à IES recipiendária comunicar o fato ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores.

Art. 11. É vedada a participação de estudantes do PEC-G em programas de mobilidade acadêmica que implique deslocamento do estudante, com alteração das condições de matrícula, com mudança temporária de sede ou de país.

Art. 12. Será desligado do Programa o estudante-convênio que:

I - não efetuar matrícula no prazo regulamentar da IES;

II - trancar matrícula injustificadamente ou abandonar o curso;

III - não obtiver a frequência mínima exigida pela IES em cada disciplina;

IV - for reprovado por três vezes na mesma disciplina;

V - for reprovado em mais de duas disciplinas, ou número de créditos equivalente, no mesmo semestre, a partir do 2º ano ou do 3º semestre do curso;

VI - obtiver transferência para IES não participante do PEC-G, ou que não atenda ao disposto no art. 10;

VII - obtiver novo ingresso em IES por meio de processo seletivo que não seja o do PEC-G;

VIII - obtiver, durante o curso, visto diferente daquele indicado no art. 7º ou condição migratória diversa; ou

IX - apresentar conduta imprópria, constatada por processo disciplinar, no âmbito da IES.

§ 1º Entende-se como conduta imprópria aquela que atente contra as normas disciplinares da IES e da legislação brasileira, e manifestações ostensivas de transgressão de normas de convivência social.

§ 2º O trancamento geral de matrícula não será permitido, exceto por motivo de saúde, própria ou de parente em primeiro grau, inclusive por afinidade, comprovado junto à IES.

§ 3º Estendem-se ao estudante-convênio as normas aplicáveis aos integrantes do corpo discente de cada IES compatíveis com este

Decreto, incluídas as que tratam do jubramento e demais hipóteses de desligamento do curso.

§ 4º Compete à IES comunicar o desligamento do estudante-convênio à Polícia Federal, ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores.

## CAPÍTULO V DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 13. É vedado ao estudante-convênio o exercício de atividade remunerada que configure vínculo empregatício ou caracterize pagamento de salário ou honorários por serviços prestados.

Parágrafo único. É permitida a participação do estudante-convênio em estágio curricular, atividades de pesquisa, extensão e de monitoria, obedecida a legislação referente a estrangeiros residentes temporários.

Art. 14. É garantida ao estudante-convênio assistência médica, odontológica e farmacêutica pelo Sistema Único de Saúde - SUS, nos termos de convênio firmado entre o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Saúde sem prejuízo da adesão do estudante a um plano de saúde complementar.

Parágrafo único. Em caso de falecimento, doença grave ou incurável que impeça a continuação dos estudos, o Ministério das Relações Exteriores poderá arcar com os custos relativos ao traslado do estudante-convênio para o país de origem, se houver impedimento financeiro do estudante e disponibilidade de recursos orçamentários do Ministério.

Art. 15. As instituições participantes do PEC-G poderão, nos termos da lei, conceder auxílio financeiro destinado ao estudante-convênio, por prazo limitado e durante o curso, a título de custeio de moradia, transporte ou alimentação, em qualquer caso condicionado ao bom aproveitamento acadêmico.

Art. 16. O vínculo do estudante-convênio com o PEC-G cessa com a conclusão do curso e colação de grau.

§ 1º Compete à IES informar a relação dos estudante-convênio graduados à Polícia Federal, ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores, imediatamente após a colação de grau.

§ 2º É vedada a extensão da estada do estudante-convênio no Brasil além do prazo legal indicado no Estatuto do Estrangeiro.

Art. 17. O estudante-convênio receberá, obrigatória, pessoal e gratuitamente, seu diploma, ementas e histórico escolar, legalizados, na missão diplomática brasileira onde se inscreveu no PEC-G.

Art. 18. As IES que oferecerem vagas no curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras aos estudantes-

convênio deverão fazê-lo mediante assinatura de Termo específico, a ser firmado com o Ministério da Educação, assegurando as condições e o cumprimento do Programa.

Art. 19. Os estudantes-convênio contemplados neste Decreto estão isentos de indicação ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, instituídos pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Art. 20. O Ministério da Educação e o Ministério das Relações Exteriores manterão atualizadas as respectivas páginas eletrônicas sobre o PEC-G, onde constarão informações adicionais e demais assuntos de interesse.

Parágrafo único. É da responsabilidade do estudante-convênio manter-se informado sobre obrigações e compromissos decorrentes da participação no PEC-G por meio de consulta regular aos portais eletrônicos do Ministério das Relações Exteriores, do Ministério da Educação e das IES.

Art. 21. Ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e do Ministério das Relações Exteriores disporá sobre a operacionalização do PEC-G

Art. 22. Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 23. Fica revogado o Decreto nº 55.613, de 20 de janeiro de 1965.

Brasília, 12 de março de 2013; 192º da Independência e 125º da República.

DILMA ROUSSEFF

*Antonio de Aguiar Patriota*

*Aloizio Mercadante*