

RESUMO

O texto aborda uma forma especial de migração, a migração temporária de estudantes africanos que buscam sua formação no Brasil. Trata-se de estudantes que saem da África, notadamente dos PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – para estudar em terras brasileiras. Fundamental é a história singular que envolve o continente africano, suas diversas e diferentes nações, que não podem ser minimizadas ou colocadas em escala igual ou semelhante à das nações européias e ocidentais e, que por essa razão, constituem um desafio de investigação e conhecimento. O pressuposto assumido é de que a questão dos estudantes africanos no Brasil não é um movimento de simples deslocamento de indivíduos entre um país de origem e um país de acolhimento. Trata-se de um contexto complexo em que os indivíduos que migram dentro desse processo de migração especial cumprem metas postas por seus países em termos do próprio desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: CIRCULAÇÃO INTERNACIONAL, PALOP, ENSINO SUPERIOR, MIGRAÇÃO, IDENTIDADE

ÁFRICA E BRASIL NO MUNDO ACADÊMICO – DIÁLOGOS CRUZADOS

**Neusa Maria
Mendes de Gusmão**

Universidade Estadual de
Campinas - UNICAMP –
Brasil

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

(Mary Castro, 2001: 27)

A história singular que envolve o continente africano, suas diversas e diferentes nações não podem ser minimizadas ou colocadas em escala igual ou semelhante à das nações européias e ocidentais. Nesse sentido, considera-se que a Circulação Internacional de Estudantes (CI), em particular africanos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), não consiste apenas em ir e vir entre África e Brasil ou para outros países, mas também diz respeito à dimensão da cooperação internacional entre países. A cooperação internacional desloca indivíduos que deixam seus países de origem em África e outros não nacionais que para ela se dirigem dentro de acordos e projetos articulados por suas nações respectivas. Os sujeitos colocados em movimento por tais processos são os que, orientados por projetos locais e supranacionais de desenvolvimento, constituem a CI de estudantes para a formação de quadros para os novos Estados-nação nascentes e/ou em consolidação em África.

A questão dos estudantes africanos no Brasil não é um movimento de simples deslocamento de indivíduos entre um país de origem e um país de acolhimento. Trata-se de um contexto complexo em que os indivíduos

que migram dentro desse processo de migração especial (Garcia, 2004) cumprem metas postas por seus países em termos do próprio desenvolvimento. No entanto, para os sujeitos envolvidos nos processos migratórios, tais metas podem ou não ser conscientes, dado que a migração ocorre, na maioria das vezes, num jogo aparente de individualidade, escolha e projeto de âmbito restrito aos indivíduos e suas famílias.

Todos os que migram para estudar, de diferentes modos encontram apoios e subsídios entre grupos formais e informais que atuam nos países de origem e nos países de acolhimento, estruturando-se um conjunto de relações em rede. Os africanos, de modo geral, migram com finalidade de estudo, em razão de uma noção de cooperação internacional entre países cooperantes e seus agentes e/ou como parte de um contexto centrado na idéia de desenvolvimento, presente como meta em seus próprios países e/ou nos países de acolhimento com referência aos chamados países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. A formação de redes obedece, como diz Gustavo Ribeiro (2007: 276), a “capacidades de poder e interesses que são articulados através de processos históricos”, mas o que importa, segundo o autor, são “os circuitos que vinculam projetos nas escalas nacionais aos globais [e] têm construído uma rede multilocalizada através da qual informação e pessoas circulam” (*ibid.*: 278).

Nesse sentido, a criação de redes resulta em “instrumento hábil para mover-se de cenários locais a nacionais, internacionais e transnacionais” (*ibid.*: 279), fato que pelas características que assume e pela heterogeneidade que envolve, coloca tais redes “à altura de um campo político” (*ibid.*: 280).

Portanto, as redes configuradas em diferentes instâncias, oficiais e não oficiais, públicas e privadas, de natureza familiar, religiosa ou outras, no caso de estudantes africanos, mostram parte dos esforços dos PALOP e de seus povos no desafio duplo da construção nacional para dentro e em termos da inserção na ordem moderna e globalizada. Mostram também, que diferentes atores e diferentes instituições que aí atuam, o fazem no contexto de lutas de poder e inerentes ao campo político, conforme aponta Ribeiro. Nada simples, os processos de desenvolvimento conformados nessas bases levam a que se queimem etapas para agilizar as barreiras do tempo histórico e cronológico. É nesse sentido que o legado colonial do analfabetismo de suas gentes necessita ser superado internamente e, ao mesmo tempo, há de se buscar as vantagens do ensino superior para a formação de quadros dirigentes no exterior.

Assim, no caso da migração com fins de estudo, a cooperação internacional que se estabelece entre os países africanos e o Brasil não tem por base mecanismos de segurança (como é o caso da presença brasileira no Haiti), mas pode assumir o caráter de educação e ajuda humanitária, como ocorre, muitas vezes, com refugiados africanos em diferentes países e, também, no Brasil. Com isso em perspectiva, as nações que integram os PALOP são hoje aquelas que crescentemente buscam enviar seus jovens para estudar em terras brasileiras. As relações entre as nações africanas e a nação brasileira mostram, assim, os nexos que permitem compreender como refugiados e estudantes se colocam no cenário educacional brasileiro.

Nesse contexto, o cenário de migração temporária para fins de estudo entre África e Brasil colocado como desafio de reflexão e compreensão, mostra que a CI de estudantes pode ser entendida a partir da idéia de desenvolvi-

mento via campo educacional. Por sua vez, o campo educacional insere-se no universo das relações de poder estabelecidas nacional e internacionalmente, o que faz da educação um meio instrumental de manutenção e reprodução do *status quo* ou um instrumento de libertação e autonomia para os países em consolidação enquanto Estados nacionais. O quanto de um ou de outro desses processos se realiza nas trajetórias daqueles que deixam a África para estudar no Brasil, é uma indagação que permanece atrelada à história contemporânea dos Estados-nação africanos na luta para consolidarem-se como nações modernas e transnacionais. Sem dúvida, acordos bilaterais voltados para a qualificação de quadros a partir da formação em nível superior no Brasil contribuem de modo fundamental no jogo entre nações e no papel que os PALOP vêm assumindo nas relações Sul-Sul.

A imersão nesse contexto histórico se faz aqui pelo mergulho no cotidiano das experiências vividas pelos estudantes dos PALOP no Brasil, refugiados ou não, que inseridos no sistema nacional de ensino, constroem pontes entre os objetivos que os levaram a migrar e as condições objetivas que se delineiam nas relações com o Brasil e com os brasileiros. Por sua vez, entendida essa migração com fins de estudo ou que assume esse caráter no interior do mapa de reposição das nações num contexto internacional de divisão de trabalho, compreende-se não apenas a África e seu povo, mas também o Brasil e seu sistema de ensino como partes da internacionalização pretendida pelos países dos dois lados do Atlântico.

MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO ENTRE OLHARES

285

A migração internacional no eixo África-Brasil como experiência relativa ao final do século XX – anos de 1990 e seguintes – parece implicar uma experiência migratória que tem marcos próprios a envolver as características dos sujeitos migrantes; o tipo de sociedade de origem e o tipo de sociedade de acolhimento; as razões da migração e os projetos de futuro. Para compreender cada um desses aspectos importa resgatar, mediante vozes individuais, a história coletiva em termos de um antes e um depois do ato de migrar. Importa compreender as expectativas que motivam o deslocamento, o quanto delas se realiza no país de acolhimento e quais os projetos que, envolvendo o campo educativo, suscitam planos de mobilidade social individual e familiar. Por sua vez, cabe perguntar se estes resultam da história singular dos sujeitos migrantes, de sua cultura, costumes, características e pertencas anteriores à própria imigração. Por outro lado, na terra de acolhida, a pergunta que se impõe é se a educação, tal como se encontra instituída, por suas leis e funcionamento, propicia ou não a formação almejada para si e/ou para seus filhos. De que forma ela é vivida na sociedade de acolhimento? Como condiciona, mediante condições objetivas, as trajetórias daqueles que migram?

Olhar os estudantes em solo brasileiro toma em conta a existência de relações supranacionais típicas de um mundo globalizado no interior de um jogo de relações que lhe é próprio. Assim, a CI com finalidade de estudo se faz no interior de um campo de poder que envolve a possibilidade da ascensão social e política para estudantes, famílias e grupos sociais diversos que ordenam por mecanismos singulares um campo de tensão entre sujeitos migrantes quando *fora de seu lugar*.

Nesse sentido, a perspectiva de uma cultura rígida, fixa, não cabe

como análise da realidade aqui proposta e, como tal, considera-se a cultura como processo aberto e de muitas possibilidades. A cultura se apresenta, assim, como meio de avaliação das relações sociais entre indivíduos. Por esta razão, compreende-se que os sujeitos aqui pesquisados – estudantes africanos – não se pautam por uma única identidade, uma única cultura e tradição. Compreende-se que o que são e expressam, depende de relações históricas concretas, do passado e do presente, como também depende das relações que constroem no cotidiano de suas vidas, no aqui e agora de sua existência e, de modo particular, no interior da universidade e do processo educativo. Assim, se faz possível conhecer os esquemas de pensamento e de trajetórias, como diz Garcia (2004), em que o que está em jogo é a formação de novas elites africanas e a conformação de nações emergentes.

Como objetivamente, aqueles que migram, enfrentam os limites que lhes são interpostos pela ordem racial brasileira? Como acomodam a subjetividade dos sentimentos que tudo isso provoca? O quê disso tudo resulta como consequência de um estudar e permanecer no Brasil; um estudar e regressar ao país de origem?

Por considerar que percursos diferentes conduzem a vinda de africanos no Brasil e seu ingresso nas IES brasileiras, consideram-se aqui dois segmentos: os de imigrantes e refugiados que se fazem estudantes e estudantes que migram com a finalidade de estudar no Brasil. Para além desse primeiro recorte, dois espaços urbanos são tomados como referência: Campinas e Porto Alegre.

O debate se estrutura a partir da região de Campinas, no estado de São Paulo, em razão de estar nessa região uma das maiores universidades públicas brasileiras que recebe estudantes estrangeiros, entre eles os africanos. Trata-se da UNICAMP, cujo contingente estudantil de origem africana contempla a realidade do imigrante e refugiado que se faz estudante e do estudante propriamente dito, que mediante políticas do governo brasileiro (PEC-G e PEC-PG) nela ingressam, em diferentes cursos e níveis, da graduação à pós-graduação, em busca de qualificação de nível superior. Por essa especificidade, apresenta-se o contexto campineiro pelo recorte do município que congrega a presença significativa de imigrantes e refugiados africanos, nomeadamente oriundos de Angola, ou seja, o município de Hortolândia, na macro-região campineira. Nesse município residem angolanos refugiados de guerra, alguns dos quais estudantes e ex-estudantes da UNICAMP e seus filhos, jovens cuja formação se faz em escolas de nível fundamental e médio, dentro da região de Campinas. Para além do contexto de Hortolândia, há em Campinas um contingente de estudantes dos PALOP que estudam na UNICAMP, muitos dos quais residem na Moradia Estudantil da universidade ou em repúblicas de estudante e que aqui estão mediante acordos bilaterais de seus países com o governo brasileiro para qualificarem-se em programas de graduação ou de pós-graduação.

Na sequência dessa discussão, apresenta-se o contexto porto-alegrense que, por situar-se em área de realidade histórica, social e política diversa da de Campinas e do estado de São Paulo, permite estabelecer proximidades e distâncias do caso campineiro. Outros paralelos possíveis se constroem com relação a outras áreas urbanas do Brasil que também recebem estudantes africanos de língua portuguesa e que realizam trabalhos acadêmicos da mesma natureza. A discussão contempla, ainda, pesquisa-

dores brasileiros que tratam academicamente em artigos, dissertações e teses a presença de imigrantes africanos dos PALOP no Brasil com a finalidade de cruzar diferentes olhares e construir um mapeamento das formas de representação e vivência de africanos de língua portuguesa no contexto nacional, a partir do mundo acadêmico.

ESTUDANTES AFRICANOS NAS IES BRASILEIRAS: O CASO DE CAMPINAS, SP

A UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas¹ – é a instituição pública de acolhida de estudantes vindos da África para estudar em nível de graduação e de pós-graduação em diferentes cursos e institutos, cujas vozes aqui se apresentam. Contudo, antes de apresentá-los, cabe apresentar a instituição por alguns de seus números e dizer de seu processo de acolhida de estudantes africanos, em particular os dos PALOP.

O intercâmbio com os países africanos foi oficialmente iniciado em 1985 e até o ano de 2006 recebeu um contingente de cento e vinte e quatro (124) estudantes africanos. Deste total, cinquenta e oito (58) chegaram para cumprir a formação acadêmica superior no nível da graduação e sessenta e seis (66) buscaram pela formação em nível de pós-graduação junto aos vários institutos da UNICAMP. Afora estudantes de outros países africanos tais como Líbia, Nigéria, Senegal, Benin, Egito, Gana, Zâmbia, Costa do Marfim, os estudantes originários dos PALOP – Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe – compuseram um total de quarenta e um indivíduos na graduação, dos quais dez (10) provenientes de Angola; dezessete (17) de Cabo Verde; nove (9) da Guiné-Bissau; quatro (4) de Moçambique e um (1) de São Tomé e Príncipe.

Quarenta e quatro (44) indivíduos cumpriram a pós-graduação, entre mestrado e doutorado, no período. Alguns destes estudantes também cumpriram a graduação na mesma instituição em que realizaram/realizam a pós-graduação. Importa destacar que dos PALOP a maioria é proveniente de Angola, o que é demonstrativo da particularidade das relações entre Brasil e Angola. São cerca de vinte (20) estudantes no período, alguns dos quais transitam entre a graduação, o mestrado e o doutorado, numa permanência no Brasil e na UNICAMP não inferior a onze (11) anos. Em seguida, os moçambicanos, num total de treze (13) estudantes marcam a presença africana. Depois destes, três contingentes menores se seguem: Cabo Verde com cinco (5) estudantes; Guiné-Bissau com quatro (4) e São Tomé e Príncipe com dois (2) estudantes. Tanto na graduação como na pós-graduação há vários registros de abandono e matrícula cancelada a pedido, transferência de curso e mesmo de IES. Outro ponto significativo é que a cada ano do período considerado, o número de estudantes africanos ativos é sempre muito pequeno. Importante também são as áreas de escolha para formação e qualificação no interior da instituição. No caso da pós-graduação, as áreas de concentração envolvem campos diversos com expressiva presença das engenharias, da medicina, odontologia e biomédicas, passando ainda pela

¹ Em Campinas foram realizadas 10 entrevistas iniciadas no segundo semestre de 2005 e finalizadas no segundo semestre de 2006 (cerca de 320 páginas). Cada entrevista exigiu muitos encontros e negociações para acontecer. O tempo necessário até obter cada uma variou de dois a nove meses, sendo que uma delas levou um ano.

física, matemática, química e geociências. Em menor número de inscritos comparece a lingüística, a sociologia e as ciências sociais e a educação. A informação disponível não permite dizer as escolhas no campo da graduação, contudo, em 2005, a UNICAMP apresentava em seus registros um total de treze (13) estudantes africanos dos PALOP em seus vários institutos. Dez (10) desses estudantes são os que aqui comparecem com sua experiência vivida, emprestando suas vozes, costumes, valores e sentimentos para dizer do viver *fora de lugar*, viver na *terra do outro*.

Apesar desse reduzido número, são eles a maioria dos estudantes ativos, ou seja, matriculados e cursando graduação e pós-graduação na UNICAMP, nos anos de 2005 e 2006. Outros novos estudantes dos PALOP chegaram após essa data, porém a experiência do contato com os mais velhos mostrou a dificuldade de acesso ao grupo e a necessidade de largo tempo para que os mesmos se dispusessem a falar de como é estar fora de casa. Quando ainda recente a chegada ao Brasil e a Campinas, a dificuldade dos sentimentos torna ainda maior o desafio de lhes ouvir a respeito dessa experiência. A desconfiança com relação a um nacional² também pode ser compreendida por outros parâmetros que envolvem a realidade africana de origem e que resulta de tensões próprias de um campo político. Muitos dos depoentes exigem não ser identificados e que suas falas sejam compreendidas no estrito espaço dele como pessoa, sem generalizações possíveis para um grupo africano de origem angolana, são-tomense ou outra qualquer, ou, ainda, com relação a Angola, São Tomé, Moçambique e assim por diante. É, portanto, nesse estrito sentido que suas vozes foram ouvidas e aqui reproduzidas. Vale, porém, alertar para o fato de que muitas dessas falas são comuns a diferentes indivíduos, de diferentes nacionalidades e origens, bem como se repetem nos textos de TCCs, dissertações e teses elaboradas em diferentes IES e já apreciadas. O fato evidencia a existência de um campo comum de experiências e como tal foram aqui consideradas.

288

Algumas particularidades remetem para a não homogeneidade de grupo. Dos dez entrevistados destacam-se suas origens relativas a Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. Não há nenhum estudante de Moçambique nesse período. A predominância é feminina e entre os da graduação há concluintes e calouros recém-chegados. Há doutorandos e mestrandos e, no conjunto, percebe-se que a moradia estudantil da UNICAMP é espaço de morada, principalmente daquele que chega, enquanto que os mais velhos parecem preferir espaços fora da moradia oficial e mesmo o centro da cidade de Campinas.

ESTUDANTES AFRICANOS NAS IES BRASILEIRAS: O CASO DE PORTO ALEGRE, RS

O caso de Porto Alegre envolve diversas IES, tanto pública como privadas. Contudo, o contato com os estudantes africanos se deu pela mediação de um estudante do curso de Ciências Sociais da PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, um africano de São Tomé e

2 Muitas das entrevistas só aconteceram após a mediação de uma estudante guineense, na época fazendo graduação, e que por estar há mais tempo no Brasil e em Campinas, ser casada e mãe, é referência para estudantes africanos de qualquer procedência que chegam à Campinas e à UNICAMP.

Príncipe. Mediação essa, que tal como o ocorrido em Campinas, foi fundamental para aproximar e permitir o contato com o grupo e a obtenção de seus depoimentos no segundo semestre de 2006. Apesar de não se ter com precisão os números de estudantes africanos na cidade de Porto Alegre, ou em termos das IES locais, sabe-se que entre 2004 e 2006, no nível da pós-graduação e da graduação, dez estudantes africanos concluíram ou estavam em fase de conclusão de seus estudos. Assim, destes dez (10) estudantes, nove eram dos PALOP, um único da Costa do Marfim e um dentre os nove estava em desenvolvimento de seu doutorado. A maioria estudou na UFRGS, porém outras IES particulares, tais como UNISINOS e UNI LA SALLE, tal como a PUCRS, também recebem estudantes africanos em Porto Alegre e na região metropolitana dessa mesma cidade.

Este sucinto e breve quadro permite observar alguns dados relevantes sobre os estudantes africanos que estão vivendo no sul do país e estabelece diferenças e semelhanças quanto ao grupo de estudantes em Campinas. Deve-se levar em conta a complexidade do fenômeno, pois o gaúcho também possui uma cultura típica e diferenciada, até mesmo dentre os demais grupos nacionais. Chama a atenção, tanto em Porto Alegre como em Campinas, o fato dos custos do sacrifício do estudante africano, de deixar a família e estudar num país desconhecido, fato que entre eles próprios, por vezes, é ignorado, em nome da valorização maior de ganhos futuros – um projeto de vida – com essa experiência na vida pessoal e profissional. O que se ressalta é a ambigüidade de suas vidas, pois são pessoas *inseridas* na sociedade brasileira, mas que por portarem marcas sociais diversas das dos nacionais acabam por estar à margem dela.

Assim, realizar as entrevistas em Porto Alegre possibilitou entender os processos de interação desse grupo e as observações em eventos sociais tornou tais estudantes mais acessíveis que os de Campinas. A experiência mais próxima com o outro permitiu, ainda, sentir o estranhamento do grupo que se utiliza de outros códigos simbólicos para definir sua prática social. Nesse contexto, dez (10) estudantes, nove deles na graduação e um de pós-graduação, foram entrevistados.

Dos dez entrevistados, a maioria é de estudantes de graduação em diferentes cursos, tais como: ciências sociais (4); turismo (1); engenharia de computação (1); administração de empresas (2); direito (1). O informante de pós-graduação faz mestrado em direito. Percebe-se que há representantes dos cinco países dos PALOP, porém, tal como no contexto relativo aos estudantes de Campinas, Moçambique é sub-representado. Os estudantes se distribuem entre a universidade pública – a UFRGS – e a universidade particular, em maioria na PUCRS e IPA – Centro Metodista de Ensino. Fora os dois estudantes residentes na moradia estudantil e um cuja informação não está disponível, a maioria mora em bairros da capital porto-alegrense, revelando aí uma possível distinção socioeconômica de grupo. Não apenas nesse ponto, os estudantes africanos de Porto Alegre parecem diferir dos de Campinas. São mais atuantes e organizados como grupo e, por essa razão, buscam espaços para expor suas

idéias³ e seu modo de ser, ainda que não se vejam de forma homogênea ou sem conflitos.

existe uma relação entre os sub-grupos dos estudantes e a comunidade de estudantes africanos como um todo, assim como com a sociedade portoalegrense em geral. Ainda que configurados em redes e não como um grupo coeso residindo numa área específica, cujas relações estão centradas num ego e vinculada a direitos e obrigações, os estudantes africanos em Porto Alegre não deixam de formar suas comunidades. (Mungoi, 2004: 109).

A participação em alguns eventos realizados pelos estudantes, tais como duas festas, uma da independência da Guiné-Bissau e a outra de confraternização, organizada por estudantes de São Tomé e Príncipe, permitiu a observação de fatos importantes e nem sempre presentes em suas falas. Uma terceira festa aconteceu no IPA (Instituto Porto Alegre) no evento de independência de Angola. Trata-se de um instituto de ensino ligado à Igreja Metodista, fato que uma vez mais aproxima estudantes africanos, Angola e campo religioso, tal como acontece com os imigrantes e refugiados angolanos de Hortolândia/Campinas e a Igreja Adventista.

ESTUDANTES AFRICANOS NO BRASIL: ENSINO SUPERIOR E MUDANÇA

Os princípios teóricos do presente artigo encontram ancoragem na obra de Bourdieu (1987a; 1987b) com a questão do capital cultural e da mobilidade social, associada ao *habitus*. Contudo, como se afirmava em pesquisa anterior:

permanece a necessidade de visitar outras posturas teóricas que permitam abrir diferentes portas de acesso ao conhecimento do objeto. Concordando com Pais (1999), tais aberturas configuram-se como zonas privilegiadas por sinais que, transformados em enigmas, propõem-se à decifração. Para tanto, a contribuição de autores diversos do campo da antropologia, da sociologia, devem conduzir o olhar do pesquisador a questionar, estranhando, as categorias postas de modo cristalizado pelo conhecimento já produzido com respeito a realidades próprias do imigrante, do estrangeiro, do africano e do negro. Em particular, por abordar a realidade no campo educacional, deve-se privilegiar a Antropologia da Educação⁴, como instrumento valioso na abordagem e análise do universo aqui considerado. A postura que se pretendeu nesta investigação foi de natureza dialógica e tomou por base diversos

³ Ao fazer uma busca bibliográfica de temas desenvolvidos por estudantes africanos em Porto Alegre, o contato com os estudantes fez com que eles próprios se dispusessem no caminho da pesquisa, solicitando serem entrevistados. Queriam falar, a uma brasileira, a respeito de suas vidas fora de lugar. Foi por essa condição inesperada que os estudantes do Sul foram incorporados a essa pesquisa.

⁴ Assumir um campo em constituição como a Antropologia da Educação no Brasil resulta de minhas atividades acadêmicas na FE/UNICAMP, e considera a contribuição singular da Antropologia com respeito a diáspora africana no mundo e a violência de uma ordem social excludente que opera no campo educacional.

autores; diferentes perspectivas e áreas de conhecimento⁵ (Gusmão, 2002).

A análise dos dados partiu de uma perspectiva diacrônica da migração internacional dos PALOP para o Brasil, no período entre 1974 e 2006⁶, e permitiu compreender a inserção das nações africanas na ordem social globalizada. O cenário particular de cada país e nação se entrelaçam a um cenário mais geral da chamada CI de estudantes africanos em momentos distintos dos Estados nacionais africanos de língua oficial portuguesa – a colônia, a Independência e a República. Em síntese, estes cenários apresentaram as condições de conquistas e de limites enfrentadas por sujeitos particulares e/ou grupos de sujeitos que migraram com fins de obtenção de formação de nível superior em terra estrangeira. Desse percurso entre um lugar de origem e um lugar de passagem, a terra de acolhimento, terras brasileiras, delineiam-se relações sociais próprias de um espaço internacional e relações específicas que dizem respeito a três aspectos fundamentais:

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A educação como fator de transformação social é um tema central na agenda das sociedades modernas. Contudo, tradicionalmente, a educação tem sido também um fator fundamental de manutenção da ordem social estabelecida. Na tensão que se delineia entre pontos opostos e excludentes, parece residir toda a potencialidade da educação para processos efetivos de mudança social numa ordem mundial globalizada, pois os fatores de conflito podem abrir espaços insuspeitos de ação para sujeitos sociais envolvidos pela trama do campo educacional. Nesse sentido, Gusmão afirma que o

Campo Educacional difere da Ação Educativa⁷ por ser de ordem mais ampla e crítica, pois busca uma visão compreensiva da realidade social, mais interpretativa, ordenada pelo campo político e pelas relações de poder. Discute o ser e o dever ser de sujeitos sociais concretos e seus múltiplos significados. Tem por paradigma a noção de conflito. Considera a dinamicidade da produção e reprodução do mundo social. O ser social é aqui participante ativo do social e sujeito de conhecimento (2007: 12).

A educação é, assim, entendida como realidade mais ampla e crítica, sendo imediatamente vinculada aos projetos de desenvolvimento que se fazem presentes em sociedades que experimentam processos de mudança e almejam a transformação social em busca de autonomia social e política.

⁵ Pode-se citar: Bourdieu (1993); Pais (1999); Rocha-Trindade (1995); Sayad (1991); Heller (1977); Machado (1991; 1992) e outros, envolvendo Sociologia, Sociologia do Cotidiano, Antropologia, etc. e outros. Vide bibliografia ao final.

⁶ A análise completa encontra-se no relatório final apresentado ao CNPq em abril de 2008 e ainda inédito.

⁷ Ação Educativa ou educacional é de ordem prática e mais prescritiva. Estabelece diagnóstico e prescreve a ação de intervenção sobre uma dada situação, com o intuito de dar solução ao que é tido como problema. Objetiva, assim, por meio da socialização, interiorizar sentimentos, hábitos, valores inerentes à ordem social. O ser social é aqui sujeito passivo das relações de ensino. Em razão dessas características, a Ação Educativa se faz presente no âmbito da educação institucionalizada e formalmente constituída como é o caso da escola em seus diferentes níveis (Gusmão, 2007).

Como diz Tolentino (2006: 6), ainda que diferentes fatores possam importar no campo do desenvolvimento, “nenhum deles iguala, nem substitui a educação, que é o fator mais potente do crescimento econômico, equidade e coesão social”. Nesse sentido, segundo o autor, o ensino superior e o papel da universidade integram o “motor da transformação social no cruzamento da afirmação identitária” (*ibid.*), não só dos sujeitos, mas da própria sociedade, em particular os Estados nacionais de pequena e média dimensão, como é o caso de seus estudos relativos a Cabo Verde. Porém, a fraca qualidade dessas instituições quando existem ou sua ausência, implica a dependência de instituições estrangeiras para atender as necessidades educacionais internas pelo envio ao exterior de seus nacionais. Para Tolentino, muitas vezes o estudar no estrangeiro corresponde também a uma fuga de talentos locais em termos nacionais, o que coloca em terreno incerto a proposta nacional de desenvolvimento e transformação. Fatos esses presentes nos percursos aqui analisados.

Por sua vez, o quadro que se descreve acima tem sido comumente encontrado no interior dos Estados-nação africanos em construção pós-independência, ou seja, depois de 1974/1975, particularmente nos PALOP. Tais países, após anos de luta pela libertação e contra o colonialismo, adentram largos períodos como realidades dilaceradas por guerras intestinas que afetam famílias e jovens e os leva a construir o projeto de migrar. O processo migratório, por sua vez, envolve diferentes matizes, mas em todos os sujeitos, de diferentes origens e nacionalidades, o que se colocou em questão foi a formação em nível superior no estrangeiro. Os relatos colhidos revelam os efeitos ou conseqüências para as realidades singulares vividas e experienciadas pelos sujeitos na chamada *terra do outro*. Por sua vez, mostram, também, a presença dos Estados-nação em suas trajetórias, evidenciando as recorrências históricas presentes e dos projetos nacionais que postulam os países de origem. No afã da busca pela afirmação identitária enquanto nação, são os PALOP celeiros de um processo crescente de deslocamento e circulação de seus jovens para obtenção do conhecimento necessário à configuração da nação, seus destinos e governabilidade, mas, sobretudo, de sua modernização e modernidade.

O frágil equilíbrio social, cultural, econômico e político dos PALOP coloca aos países que o compõem, o desafio de conformar quadros dirigentes e formar agentes sociais engajados em projetos sociais de mudança e transformação. No entanto, a educação que lhes parece tocar não trata da tradição senão que da modernidade tornada obrigatória para a inserção dos Estados-nação africanos na trama internacional. Tais Estados estão em busca de um lugar na divisão internacional do trabalho (Tolentino, 2006) e de uma maior visibilidade política com poder de barganha e troca. A meta, portanto, desses Estados nacionais em construção parece ser o acesso a uma educação que privilegie a flexibilidade e a adaptabilidade nacional a uma ordem transnacional e necessária. No entanto, e os sujeitos que integram tais realidades? O que se percebe nas realidades aqui consideradas é que, mesmo sendo criadas as condições e capacidades de enfrentamento de uma realidade desconhecida, muitas barreiras persistem no processo de flexibilização da mente cultural de cada indivíduo e grupo. A adaptação que se impõe como necessária muitas vezes é um campo de tensão prestes a explodir e a interromper a própria caminhada do projeto coletivamente ges-

tado. A dimensão cultural e social dos que migram para estudar exige um contínuo adaptar-se num universo diverso do seu. Contudo, obtida a formação desejada no exterior, devem regressar aos seus países de origem, mas, muitas vezes, já se encontram tão mudados, que optam por ficar, permanecer ou constroem outro projeto de migrar para países do primeiro mundo.

Os indivíduos ao se deslocarem numa migração de caráter especial, posto que temporária e dotada de finalidade, em busca de um ideal e de um futuro que almejam, põem em movimento os esforços de todo o contingente familiar, porém nem sempre conseguem cumprir com as promessas assumidas. A universidade lá fora, vista na partida, como *mãe de todas as esperanças*, nem sempre se revela como tal. Apesar disso, é ainda um valor maior, pois “pertence à categoria de agente transformador, parceiro social e alavanca para o progresso” (Tolentino, 2006: 73). Para o autor, a etapa atual da realidade pós-industrial, vista como sociedade de informação e do conhecimento,

acelera a globalização e acentua a importância da competitividade internacional, assim como o papel das empresas e o imperativo do bem estar das pessoas e dos povos [e] transforma a educação universitária em garantia de competitividade individual e das economias nacionais (*ibid.*: 74-75).

Os sujeitos aqui considerados não estão imunes a tudo isso. O cenário mais abrangente em termos de educação e desenvolvimento assim desenhado suscita que as migrações especiais ocorram como parte da CI e movam os indivíduos, neste caso de origem africana, para outras latitudes em busca de formação de nível superior. Parte deles é direcionada ao território brasileiro e suas universidades públicas e privadas. Se movem por meio de uma história, de certa forma e em parte, comum. Por sua vez, os mecanismos que possibilitam a CI, neste caso, vinculam-se, também, a projetos de cooperação internacional para o desenvolvimento, cuja motivação pode ser econômica, social e humanitária, mas é, sobretudo, um projeto cultural e político entre nações. Qualquer que seja, porém, todos os envolvidos agem para ganhar num “jogo de soma positiva (*win-win game*), no qual todos os países envolvidos, todos os povos ganham” (Tolentino, 2006: 89). O que ganham e para quê resulta de um campo de poder e de processos históricos de ampla dimensão, mas de matizes específicos e singulares a cada povo e nação que necessitam ser desvendados na experiência vivida no exterior por parte daquele que migra.

CONDIÇÃO SOCIOCULTURAL E EDUCAÇÃO

O contexto aqui discutido mostra a complexidade do mundo de hoje, no interior de uma realidade de diásporas permanentes e temporárias, cuja importância exige refletir a fala de Henri Lopes⁸, citada por Tolentino (2006) ao abrir a Década Mundial do Desenvolvimento Cultural. Lopes sugeriu que

⁸ Henri Lopes, poeta e político do Congo-Brazaville e antigo Diretor Geral Adjunto da UNESCO para a Cultura. Vide Tolentino, 2006: 132.

a África deveria dispor-se a aprender tudo o que tem a aprender do exterior afirmando que a ciência e a tecnologia fazem parte de uma mesma herança cultural, contudo alertava a todos que variáveis exógenas poderiam ser ineficazes e mesmo nocivas ao continente africano.

Nesse sentido, concordando com Tolentino, a cultura se torna fundamental e estratégica enquanto fator de desenvolvimento. A educação realiza, assim, o propósito de afastamento de uma dimensão doméstica e comunitária, visando uma educação não apenas nacional, mas transnacional. Com isso, o ir e vir entre um mundo africano com suas tradições e valores e uma África que intenta modernizar-se para redefinir seu lugar. O faz, não apenas em nome dos interesses domésticos, mas pela inserção no sistema internacional envolvendo objetivos sociais e políticos de grande espectro.

Nesse contexto insere-se a política do PEC-G e PEC-PG como responsável pelo aumento significativo de estudantes africanos no Brasil. Muitas vezes, justificado nos documentos e mesmo nas falas dos estudantes africanos como decorrentes de realidades irmãs, cujo “substrato básico seria o componente étnico e cultural” (Ribeiro, C., 2007: 306) comum, partilhado por brasileiros e africanos. Contudo, tanto as falas analisadas como C. Ribeiro contestam tal verdade fazendo eco às palavras finais citadas por Lopes. Diz ele:

Julgar como factível a construção de uma política atlântica embasada na premissa de laços maternos pressupõe, no mínimo, uma visão distorcida da própria África, em que o Brasil, por meio de um discurso pretensamente progressista, julga-se capaz de *ajudar* os países africanos, promovendo uma política missionária, *civilizacional* [grifos do autor]. Numa palavra supõe a romantização da imagem de uma ‘Mãe África’ pura, sem conflitos, em estado permanente de equilíbrio (Ribeiro, C., 2007: 308).

294

Aqui, a herança comum segundo Lopes (*apud* Tolentino, 2006) é que o que vem de fora pode ser ineficaz e nocivo ao mundo africano. Como demonstra Claudio Ribeiro, já na década de 1960, intelectuais africanos nominavam a política brasileira como “colonialista, interessada na manutenção do *status quo*, em que o Brasil aparece como pretenso a conquistar um lugar na «nova partilha africana»” (2007: 309). Considerando os valores e princípios do sistema nacional de ensino e, ainda, que entre 1990 e 2006 foi significativo do aumento dos fluxos de estudantes africanos para o Brasil, muitas vezes com o apoio do PEC-G/PEC-PG. Contudo, não por acaso, mas como parte de uma realidade em que operam os interesses brasileiros em África e que interferem na concepção de mundo, objetivos e valores dos sujeitos que migram para estudar. Além dos interesses em jogo na cooperação internacional, operam, também, os aparatos culturais, os esquemas mentais que constituem o *habitus* social e cultural tanto dos que migram como daqueles que os acolhem. Como diz Tolentino,

pensar a universidade é reflectir sobre as condições do desenvolvimento nacional no contexto das interdependências mundiais, as interrogações da vida de todos os dias, a evolução do capital

intangível, os desafios do presente e novos códigos mentais, culturais e epistemológicos (2006: 72).

Para além do sistema educativo e da universidade, as experiências individuais e coletivas, como diz E. P. Thompson (1981) são socialmente construídas e, como tal constituem

uma exploração aberta do mundo e de nós mesmos, envolvendo a cultura que portamos e as realidades concretas que vivemos, não só como fatos, mas como idéias, pensamentos e com os quais lidamos no universo da cultura (Gusmão, 2005: 30).

Nesse contexto, cultura e educação vinculam-se de modo direto, posto que suas características resultem de “determinantes estruturais dos modos de vida das sociedades” (Ribeiro, G., 2007: 288). Contudo, cabe pensar também, que nem sempre, os projetos de desenvolvimento e cooperação levam em conta tal fato. É importante que se considere o entendimento de mundo que orienta a *bagagem cultural* dos indivíduos e sua *mentalidade* ou *mente cultural*, como a denomina Iturra (1990). A mentalidade própria é

construída por todas as experiências da vida social, pelos adultos com quem se interage desde criança, pelas opções que se tomaram ao longo do percurso biográfico, enfim, pela educação em geral e pela participação num coletivo que tem hábitos e juízos elaborados (Vieira, 1995: 127).

295

Assim, as disposições adquiridas e os *habitus* (Bourdieu) decorrentes da condição sociocultural dos indivíduos, de suas trajetórias e heranças singulares no seio da família, do grupo, da tribo, da nação, resultam da experiência vivida e da percepção e representação que sobre ela se constrói.

EDUCAÇÃO E RACISMO

As IES brasileiras que recebem contingentes de estudantes estrangeiros, entre eles os africanos, apresentam um perfil altamente seletivo em termos sociais, econômicos e raciais de sua clientela estudantil. Como afirma Rosemberg,

As universidades públicas gratuitas e de melhor qualidade, via de regra que as universidades privadas, são as mais cobiçadas e as que dispõem de cursos seletivos aos quais têm maior acesso estudantes brancos, estratos médios e superiores de renda e, paradoxalmente, os que freqüentaram o ensino elementar médio no sistema privado. Desde a ditadura⁹, o número de vagas no ensino superior público permanece relativamente estável, tendo ocorrido maior expansão no sistema universitário privado. Assim, o ensino superior brasileiro constitui um nicho importante para os setores

⁹ A autora se refere ao período de 1964 a 1985, em que o Brasil esteve sob comando dos militares.

médios da população brasileira, seja como local de trabalho (para docentes homens e mulheres) seja para estudantes (2007: 9).

Não é diferente com as IES particulares com alto custo de mensalidade e, igualmente, seletivas. Nesse sentido, lembra Rosemberg, “em decorrência de processos históricos e contemporâneos, as universidades públicas e privadas de maior prestígio são espaços relativamente segregados do ponto de vista racial e econômico” (*ibid.*: 8).

Neste cenário, o início do século XXI trouxe consigo, por consequência das mobilizações do final do século anterior, a necessidade de transformação da própria universidade. No Brasil hoje, as universidades buscam gradativamente criar espaços para o debate, nada simples, da diversidade, que segundo Rosemberg, originam políticas de diversidade, das quais se destacam as chamadas políticas de Ação Afirmativa (AA) voltadas para indígenas e negros brasileiros e/ou afro-descendentes. As AA do Estado brasileiro não são objeto deste trabalho, porém importa situá-las como parte de políticas públicas que ocorrem em paralelo às políticas inerentes ao processo de internacionalização do sistema educacional do país e que ensejam acordos bilaterais entre o Brasil e a América Latina, o Brasil e a África, ou seja, o eixo Sul-Sul¹⁰, também baseado no discurso de reconhecimento e equidade. Assim, o ingresso de estudantes latinos e africanos por meio da expansão e abertura do sistema de ensino nacional se faz por meio de políticas internas e externas do Estado brasileiro. No entanto, a abertura e expansão que se coloca como oportunidade aos chamados *outros* nacionais, sejam eles indígenas, negros, mestiços, brancos ou pobres, envolve também os que chegam de fora, os estrangeiros, e os coloca, a todos, como integrantes de um contexto de ensino marcado por:

296

- alto grau de segregação racial, econômica e espacial;
- relações de hierarquia, diferenciação e poder.

O que conduz ao princípio que os processos de mudança que organizam os espaços educativos de nível superior no caso brasileiro, ainda que marcados por avanços conquistados na luta social e consolidados nas leis de inclusão das políticas de diversidade, ocorrem como potencialidade de democratização não inteiramente livre do campo de poder, historicamente estabelecido no tocante a esses espaços. Como tal, as políticas que disso resultam, tanto podem efetivar processos intensos de transformação social quanto podem constituir-se como mais um processo de reacomodação hierárquica afeta às hierarquias sociais existentes, como diz Petitat (*apud* Rosemberg). Nesse caso, indígenas, negros, mestiços, pobres adentram tais espaços numa condição de inclusão marginalizada ou pelas margens. No que isso difere ou não, para aquele que chega como estrangeiro, africano ou latino, branco, mestiço ou negro?

Reportagens, entrevistas em jornais, televisão com estudantes africanos e/ou imigrantes trazem como de maior impacto a respeito de suas

10 O fato estabelece proximidades e distâncias entre negros brasileiros e africanos que estudam nas IES brasileiras.

experiências *fora de lugar*, ou seja, no Brasil, a questão do racismo. O racismo é um fato desconhecido em África, mas se coloca para esses sujeitos na situação de diáspora vivida no contexto da migração temporária, e em particular no interior dos espaços universitários. Confirma-se, assim, a natureza das relações sociais na sociedade brasileira que ao envolver a questão da cor, resulta também num problema de ordem racial, não ausente da universidade.

No caso de uma sociedade altamente estratificada e competitiva como é a sociedade brasileira, o campo étnico e racial gera tensões que antes de qualquer coisa, considera a cultura dos estudantes africanos, suas condutas e valores como diferentes. Ao mesmo tempo, os discrimina em função de sua fenotípia e comportamentos e os olha como dotados de qualidades que os opõem aos negros brasileiros, operando uma distinção e também certo exotismo e folclorização de seus modos de ser e de viver. Vivem, portanto, entre seus colegas da lida universitária e na sociedade, a contradição de serem negados pela cor e positivados pela origem, e no jogo dessa ambivalência¹¹, constroem estratégias para agirem no cotidiano. Buscam assim, a conquistar espaços, se afirmarem enquanto sujeitos, driblando o preconceito, a discriminação e o racismo, para tornar suportável viver longe de seu lugar e dos seus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estrangeiro negro que provém de África para estudar no Brasil enfrenta diversos processos de acomodação em termos de hierarquias, valores e visões de mundo. Tais mudanças não ocorrem apenas por serem estruturais e diversas em termos de países e culturas próprias, mas envolvem as conjunturas vividas no contexto migratório com suas demandas e desafios. De qualquer forma, não se pode esquecer que os processos de mudança operam em dois níveis: um interno aos modelos vigentes da sociedade brasileira, visto como *de passagem* e não definitivo, e outro externo, que diz respeito à estrutura e conjunturas dos países de origem. Em ambos os casos estão em jogo as realidades políticas dos países de origem e do país de acolhimento – países dos PALOP e o Brasil –, em jogo também, o universo de relações de poder estabelecidas nacional e internacionalmente. Nesse contexto, a educação, principalmente de nível superior, torna-se um meio instrumental de manutenção e reprodução do *status quo* ou se faz um instrumento de libertação e autonomia, tanto para os sujeitos envolvidos como para os países em consolidação como Estados nacionais em África. Permanece por ser esclarecido o quanto de um ou de outro caminho se realiza mediante o retorno ou o não retorno dos sujeitos qualificados no exterior aos seus países de origem.

Este trabalho buscou ver a experiência vivida na *terra do outro* e seus desafios por parte de estudantes africanos ligados ou não à política dos PEC-G/PEC-PG. Considerou-se que a integração, mais que a inserção social em contexto brasileiro, se faz como desafio permanente, devendo ser

¹¹ Ambivalência é entendida aqui como “característica que pressupõe o uso diferenciado dos elementos que permitem ao indivíduo ou a seu grupo posicionar-se em diferentes contextos para dizer de si e do lugar que ocupa frente àqueles que lhe negam um lugar próprio” (Gusmão, 2005: 76).

cotidianamente refeito frente a uma ordem social adversa, que hierarquiza sujeitos por meio de diferentes critérios, atribuindo-lhes ou não competências no âmbito de uma sociedade, de uma cultura e de um sistema de valores que não considera suas trajetórias históricas e o que vem junto com ela. Imigrantes africanos, refugiados e estudantes que estudam nas IES brasileiras são sujeitos sociais que vivem diariamente diferentes contextos e experimentam realidades marcadas por relações de equilíbrio e de tensão, de concordância e de confronto. As vivências experimentadas na migração organizam uma concepção de mundo que se constrói de modo a orientar suas práticas em termos de potencialidades, circunstâncias e limites, organizam também, as expectativas relativas aos projetos futuros em termos de si mesmos e das realidades de onde um dia migraram com a intenção de voltar, mas voltar é sempre uma incógnita: um dia....

REFERÊNCIAS

- Bourdieu, Pierre (1987a). *Sociologia*. São Paulo, Perspectiva.
- Bourdieu, Pierre (1987b). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Ática.
- Castro, Mary Garcia (coord.) (2001). *Migrações internacionais: Contribuições para políticas, Brasil 2000*. Brasília, CNPD.
- Garcia, Afrânio (2004). "O exílio político dos estudantes brasileiros e a criação das universidades na África (1964-1985)" in Almeida, Ana M. F. et al., *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas, Editora UNICAMP, 243-256.
- Gusmão, Neusa M. M. de (2007). "Instituição escolar e particularidades culturais: Buscas e desencontros" (Mimeo).
- Gusmão, Neusa M. M. de (2005). *Os filhos da África em Portugal. Antropologia, multiculturalidade e educação*. Belo Horizonte, Autêntica.
- Gusmão, Neusa M. M. de (2002). Projeto de Pesquisa "Biografias de luso-africanos: Trajetórias em metrópole lisboense". UNICAMP/CERU-USP/CNPq (Mimeo).
- Heller, Agnes (1977). *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona, Ediciones Península.
- Iturra, Raúl (1990). *Fugirás à escola para trabalhar a terra*. Lisboa, Archer.
- Mungoi, Dulce Maria Domingos Chale (2004). *"O Mito Atlântico": Relatando experiências singulares de mobilidade dos estudantes africanos em Porto Alegre no jogo de reconstrução de suas identidades étnicas*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, Porto Alegre.
- Machado, Luís Fernando (1992). "Etnicidade em Portugal: Contrastes e politização", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 12, 123-136.
- Machado, Luís Fernando (1991). "Etnicidade em Portugal: Aproximação ao caso guineense" in *Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica*, Lisboa, ISCTE.
- Pais, José Machado (1999). "Anotações de aula". *Curso Sociologia do Cotidiano*. UNICAMP, mimeo.
- Ribeiro, Cláudio Oliveira (2007). "Brasil-África: Notas sobre política externa e comércio exterior (1985-2005)", *AFRO-ÁSIA*, 35, 281-313.
- Ribeiro, Gustavo Lins (2007). "Poder, redes e ideologia no campo do desenvolvimento" in Silva, K. C. e D. S. Simião, *Timor-Leste por trás do pal-*

co. *Cooperação internacional e a dialética da formação do Estado*. Belo Horizonte, UFMG, 275-299.

Rocha-Trindade, Maria Beatriz (1995). *Sociologia das migrações*. Lisboa, Universidade Aberta.

Rosemberg, Fulvia (2007). "Ações afirmativas no ensino superior brasileiro: Pontos para reflexão (<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/artigo-fulvia2.pdf> [6.11.2007]).

Sayad, Abdelmalek (1991). "Uma pobreza exótica: A imigração argelina na França", *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 17, 84-107.

Tolentino, André Corsino (2006). *Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento: O caso de Cabo Verde*. Doutorado em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Thompson, E.P. (1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro, Zahar.

Vieira, Ricardo (1995). "Mentalidades, escola e pedagogia intercultural", *Educação, Sociedade & Cultura*, 4, 127-147.