

Identities in Flux: the university, academic and professional diaspora of Cabo Verdeans and Guineans in Brazil.

Aline Cristina Laier
Fernando Gaudereto Lamas

Resumo: Este artigo tem como foco analítico propor uma abordagem antropológica e histórica sobre o fenômeno da migração e da diáspora estudantil de universitários guineenses e cabo-verdianos para o Brasil. A utilização dos dois termos fundamentou-se nos depoimentos dos interlocutores da pesquisa e na bibliografia abordada. Nesse sentido, o foco principal recairá sobre os estudantes originários dos Países Africanos de Língua de Origem Portuguesa (PALOP), especificamente Cabo Verde e Guiné-Bissau, com os quais o Brasil estabeleceu relação devido à Comunidade de Países Falantes da Língua Portuguesa (CPLP) e ao convênio que estes países estabeleceram com o Brasil para cursarem graduação e pós-graduação (PEC-G e PEC-PG). A vivência com esses estudantes guiaram a investigação etnográfica, sendo estes atores protagonistas da constituição de malhas e "comunidades", tanto em seus locais de destino, quanto por grupos menores de amizade e parentesco que permeiam cidades e estados brasileiros. Deste modo, entendemos que as diásporas estudantis de guineenses e cabo-verdianos para o Brasil seja parte de um complexo intercâmbio cultural das sociedades globalizadas. As múltiplas-identidades, fragmentadas nestes pertencimentos, tecidas ao longo da vida dos que se arriscam em projetos de formação acadêmica que ultrapassa fronteiras nacionais, sociais e culturais foram captadas através de entrevistas semiestruturadas, que buscaram analisar as questões relativas às trajetórias destes sujeitos que cruzaram o Atlântico em busca da realização de um projeto pessoal, mas que ao mesmo tempo se constituiu como multifacetado, em função das tensões existentes ao longo do processo. .

1 – Introdução:

As relações entre o Brasil e os países africanos falantes da língua portuguesa (PALOP) inicia-se a partir do processo de independência destes em meados da década de 1970. Embora as relações entre as duas margens do Atlântico Sul tenha origens bem mais distantes, ainda no século XVI, tendo se arrastado até meados do século XIX (BLAKBURN, 2002), foi a partir do reconhecimento das independências que o Brasil passou a exercer uma influência maior sobre os destinos destes países, tanto pelo desejo dos mesmos de se livrarem do alcance lusitano, quanto, da parte brasileira, da necessidade de reforçar laços fora do campo norte-americano (SILVA, 2003; RODRIGUES, 1964).

Curiosamente, foi durante a ditadura civil-militar (1964-1985), momento em que a política externa brasileira foi marcadamente influenciada pelos Estados Unidos em função da Guerra Fria, que o Brasil, reconheceu as independências de Angola, Moçambique, Cabo Verde e Guiné-Bissau, todos países cujas independências foram

dirigidas por líderes marxistas e que criaram países sob a tutela de um partido único, ao modo da URSS. Nesse sentido, o governo brasileiro fugiu do discurso ideológico e olhou de maneira pragmática para as relações Sul-Sul, objetivando justamente aumentar sua esfera de influência nesse ambiente.

Inicialmente, o governo brasileiro não criou uma política exclusiva para estudantes oriundos destes países, mas abriu para os mesmos a possibilidade de participação nos programas já existentes e que, desde a década de 1920, visavam atender estudantes oriundos do restante da América Latina. em 1974, o PEC-G passa a abarcar outros países situados fora da América Latina, quando passa a contemplar também os países africanos, notadamente os países membros do PALOP. Após esse decreto, uma série de protocolos foi sendo publicado com vistas a ajustar a política de recebimento de estudantes estrangeiros, até que em 2013, outro decreto foi publicado (Decreto nº 7.948), assinado pela então presidenta Dilma Rousseff (LAIER, 2019, p.108).

O supracitado decreto assinado pela presidente Dilma Rousseff, revogou por inteiro o decreto de 1965 e teve como objetivo dispor unicamente sobre o PEC-G. Neste decreto afirma-se que o objetivo do PEC-G é a formação e qualificação de estudantes estrangeiros através da oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, sendo que os acordos de cooperação educacional internacional deveria privilegiar países em desenvolvimento, a partir de acordos bilaterais e com a garantia do retorno deste estudante estrangeiro para seu país de origem, após a conclusão do curso. Pelo decreto, cabe ao Ministério das Relações Exteriores coordenar a implementação do PEC-G junto a governos estrangeiros, enquanto ao Ministério da Educação caberia coordenar a adesão das IES brasileiras ao Programa.

Os critérios para um estudante estrangeiro se inscrever no PEC-G são: ser residente no exterior e não ser portador de qualquer tipo de visto para o Brasil; ser maior de 18 anos e ter preferencialmente até 23 anos; firmar Termo de Responsabilidade Financeira, que afirma ter meios de custear suas despesas com transportes e subsistência no Brasil, durante o curso de graduação; além de se comprometer a cumprir as regras do

PEC-G e apresentar certificado de conclusão do ensino médio e de Proficiência de Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).¹

Os estudantes aprovados na seleção do PEC-G obtêm, do governo brasileiro, um visto temporário de estudante, sendo que o vínculo com o Programa termina assim que o estudante conclui seu curso e cola grau. O estudante precisa também cumprir uma série de requisitos para se manter no Programa (requisitos menos flexíveis do que para estudantes brasileiros). Dentre estes requisitos, está a exigência de obter frequência mínima exigida pela IES em qualquer disciplina que fizer; não se matricular em cursos noturnos assim; não ser reprovador por três vezes na mesma disciplina; não ser reprovado em mais de duas disciplinas, no mesmo semestre, a partir do segundo ano de curso; ou mesmo obter, durante o curso, visto diferente do de estudante (BRASIL, 2013).

Evidentemente, o governo brasileiro também criou restrições, dentre as quais destacamos a proibição em participar de atos políticos² e o exercício de qualquer atividade remunerada que configure vínculo empregatício ou que tenha pagamento de salário, exceto no caso de estágio curricular ou atividade de pesquisa e extensão. Tais restrições visam estabelecer estes estudantes como exclusivamente temporários.

Nesse sentido, o Programa de Graduação para estrangeiros (PEC-G) acabou por abarcar também estudantes dos países africanos falantes de língua portuguesa (PALOP). Evidentemente, em função de uma gama variada de fatores nos quais podemos incluir as guerras civis que se seguiram aos processos de independência, no início a procura não foi grande e até o final da década de 1980 eram poucos os estudantes vindos daqueles países. A grande maioria ainda era de alunos provenientes do restante da América Latina. Contudo, a partir da década de 1990 o número de alunos vindos do continente africano, e particularmente dos PALOP foi gradativamente aumentando e, a partir da década de 2000 alcançou um número expressivo, conforme fica claro na Tabela 1 abaixo:

¹ No que se refere à proficiência, caso não haja aplicação do teste no país de origem, o candidato pode tentá-lo uma única vez no Brasil, após conclusão do curso preparatório em IES credenciadas. No caso de reprovação, o candidato não pode ingressar no PEC-G.

² Esta questão é tão séria que em uma das entrevistas realizadas na cidade de Ouro Preto foi relatada a infiltração da Polícia Federal entre estudantes africanos com o intuito de verificar se estes estavam atuando politicamente em território brasileiro.

Tabela 1: Seleccionados – África (2000-2017)



PEC-G - Seleccionados - África - 2000 a 2017

PAÍS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
África do Sul																		1	1
Angola	3	21	29	23	33	11	31	28	91	68	48	83	63	53	59	77	7	11	739
Argélia																2			2
Benin									11	5	7	19	39	37	73	48	40	71	350
Cabo Verde	117	65	227	263	192	230	314	265	381	206	133	74	155	88	104	119	64	62	3059
Camarões			1					2	1		3	6	3	9	7	3	5	7	47
C. do Marfim				1	1			3	1				1	4	9	4	5	5	34
Gabão		11		2	1	1	3	4							3	4	3	2	34
Gana	2	3	7	9	11	6	3	3	6		1	1		7	26	23	36	65	209
Guiné-Bissau	36	88	111	97	58	186	159	19	133	181	95	55	118				7	15	1358
Marrocos																		1	1
Mali							2												2
Moçambique	12	13	27	21	26	27	13	9	4	4	9	7	8	13	13	9	1	3	219
Namíbia	1	1														6	65		73
Nigéria	9	6	7	11	14	27	19	22	32			12	1	2	6	2		2	172
Quênia		4	14	14	11	12	5		6	3	3	3		2		4	3	4	88
R. D. Congo								9	106	46	78	92	28	19	12	25	29	46	490
Rep. Congo													4	6	4	2	4	6	26
S. Tomé e P.			24		47	147	35	13	12	4	6	19	12	3	19	17	9	12	379
Senegal	7	2	4	1	1	3	5	1				1	1	4	1	6	3	10	50
Togo												4	11	8	3	6	6	2	40
TOTAL	187	214	451	442	395	650	589	378	784	517	383	376	444	255	339	357	287	325	7373

Fonte: Ministério das Relações Exteriores

Uma questão relevante que será analisada neste artigo é o grande contingente de estudantes provenientes de Cabo Verde e Guiné-Bissau, fato que determinou a escolha destes estudantes em detrimento de outros oriundos também de países falantes de língua portuguesa. De Cabo Verde vieram 3.059 estudantes, enquanto de Guiné-Bissau vieram 1.358. Em outros termos, de um total de 7.373 estudantes provenientes de diversos países africanos, Guiné-Bissau e Cabo Verde contribuíram com 4.417, ou seja, mais de 50% do total. Em outros termos, a escolha por cabo-verdianos e guineenses se deu tanto pela maior facilidade em encontrar estes estudantes quanto pelo quantitativo considerável que os mesmos representam dentro do programa analisado.

Também em relação às pós-graduações o número de estudantes guineenses e cabo-verdianos é significativamente maior do que dos demais países africanos, o que, novamente, justifica a escolha por estudantes destas nacionalidades, como é possível ver a partir da Tabela 02 abaixo:

Tabela 02: Estudantes de Pós-Graduação selecionados na África (2000-2013)

Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
Candidatos Africanos Selecionados de 2000 a 2013

PAÍS/ANO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total por país
Angola	1	1	6	3	1	2	3	7	5	2	8	10	8	2	59
Benin										1		1	2	1	5
Cabo Verde	4	4	5	5	6	12	22	6	8	7	15	4	14	13	125
Cameroon									2				1		3
Costa do Marfim			2	1	1	3	1	3					1	1	13
Egito									1						1
Gana				1											1
Guiné-Bissau	1	1	3	1	1	6	5	2	3	2	6	2	5	4	42
Moçambique	5	5	9	5	8	12	16	12	9	3	8	21	24	52	189
Namíbia	1	1													2
Nigéria				1		1					1		2		5
Rep. Dem. do Congo								1						1	2
São Tomé e Príncipe		1				4				1	1	1	2	2	12
Senegal	2	2					1	1							6
Total por ano	14	15	25	17	17	40	48	32	28	16	39	39	59	76	465

Fonte: Ministério das Relações Exteriores.

É importante assinalar que o fenômeno da saída de estudantes africanos de seus países de origem para cursar o ensino superior em outros países, e em particular no Brasil, revela a existência de uma experiência que vai além do projeto oficial da formação acadêmica. Os universitários participantes do PEC-G saem de seus países com a perspectiva de passarem todo o período do curso superior - normalmente de 4 a 6 anos - muitas das vezes não tendo sequer a possibilidade de visitar seus familiares. Durante um período tão longo em terras brasileiras, estes jovens encontram conterrâneos e outros africanos e africanas na mesma situação, que migraram antes ou chegaram depois. Eles tecem essas redes de sociabilidade que agem de modo a facilitar, e até mesmo a fomentar a migração (LAIER, 2019).

Tais redes e as comunidades formadas tornam a experiência “menos traumática” e mais acolhedora, possibilitam que ocorram várias manifestações culturais e ritos sociais, encontros que marcam a união e fortalecem vínculos, sinalizando a estes estudantes que não estão “solitários” no Brasil. Este tipo de sociabilidade sinaliza que além dos alicerces que ficaram do outro lado do Atlântico, há pessoas na mesma cidade, e/ou estado e país que possuem com eles todo um arcabouço de referências culturais, sociais e políticas em comum, e até mesmo laços de parentesco.

Parte importante da pesquisa se deu pela interação por meio da rede social *Facebook*, com o objetivo de conhecer estudantes africanos e brasileiros conectados em suas redes, assim como me informar sobre eventos, encontros e festas que organizavam e/ou participavam. O contato via Facebook foi mantido, o que revelou a necessidade de problematização dessa rede social enquanto locus etnográfico, levando em consideração as relações sociais estabelecidas no ciberespaço. Em termos gerais, este método se refere à realização de uma etnografia no ciberespaço, que busca elementos das relações sociais que possam ser traduzidos como regras e normas de interação social, assim como rituais e pertencimentos identitários, os mesmos elementos que buscamos em etnografias “tradicionalistas” (HERRERA & PASSERINO, 2008).

Devido à amplitude das interações online na atualidade, não se pode subestimar a importância da internet como uma ferramenta analítica no contexto das pesquisas contemporâneas. Como muito bem salientou Beatriz Polivanov:

(...) ainda que haja, sem dúvidas, singularidades quanto à mediação, linguagem e formas de interação entre pesquisadores e pesquisados na internet e “fora” dela, tal relação – mediada mesmo off-line – se dá em ambientes virtuais que não podem mais ser tratados como “não-lugares” e menos ainda de forma dicotômica, opondo-se o virtual ao “real”(POLIVANOV, p.9, 2013).

Em suma, a internet revelou-se como um campo propício para a obtenção de informações sobre festas e eventos acadêmicos organizados pelos estudantes africanos. As diversas comunidades on-line e também regionais por eles criadas possibilitaram uma aproximação com estudantes que viviam em outras cidades brasileiras, o que também foi importante para a ampliação espacial da pesquisa. Devido ao caráter privado em que as conversas foram realizadas e a negativa de muitos interlocutores em participar diretamente da pesquisa, cedendo entrevistas ou se afastando ao perceberem que eram um “tema” de pesquisa, essas conversas não serão utilizadas de forma direta. Mas contribuíram muito para várias percepções e reflexões etnográficas, e foram muito relevantes para indicar tanto os limites que um pesquisador deve respeitar, quanto a visão negativa que a antropologia deixou no imaginário dos africanos dos PALOP.

2 – A diáspora estudantil de cabo-verdianos e guineenses para o Brasil

Segundo a análise hoje clássica realizada por Stuart Hall (2011), o conceito de diáspora se refere especialmente aos fenômenos migratórios dos indivíduos das ex-

colônias para as antigas metrópoles. Contudo, contrariamente ao que diz Hall, o presente artigo tem a intenção de tratar do processo diaspórico entre antigas colônias de um mesmo império colonial, a saber, o Império Ultramarino Português e a diáspora estudantil de guineenses e cabo-verdianos para o Brasil. Dentro dessa perspectiva, a diáspora ganha outra conotação, na medida em que reflete não somente uma escolha (Brasil), mas também uma recusa (Portugal).

Durante o trabalho de campo, realizado num congresso em comemoração à “Semana da África”, na cidade de Maceió – AL, organizado por alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e outras instituições federais do Nordeste, foi realizado contato com antigos conhecidos e com novos interlocutores entre estudantes e professores africanos, principalmente na área de humanas, que relatavam esse movimento de sair de seus países para estudar como um movimento diaspórico. Três destes estudantes trabalharam o tema da diáspora em suas pesquisas, seja como diáspora estudantil ou como um movimento diaspórico, em um sentido mais amplo, de guineenses e cabo-verdianos.

A ideia de que existe uma diáspora de estudantes provenientes de Cabo Verde e Guiné-Bissau foi reforçada por outro interlocutor, desta vez na cidade mineira de Ouro Preto. Em entrevista realizada com este estudante de Cabo Verde, doutorando da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) foi relatado que há mais cabo-verdianos fora do que no país, principalmente jovens:

Durante o processo de independência muitas pessoas emigraram e saíram de Cabo Verde, e foi só aumentando isso então eles saíram de cabo verde para buscarem melhores condições de vida em outro país... o pai deixava o filho com a vó e ia para outro país para buscar melhores condições de vida,... ia mandando dinheiro.(Ouro preto, 25 de julho de 2017).

Questionei o estudante se essa emigração era composta apenas por jovens ou abarcava outras faixas etárias e também se havia um incentivo, uma demanda social que fomentasse a saída desses jovens para estudar. Eis a resposta:

Ao longo do tempo sabemos que foi criando esse habito de que todo mundo tem que sair para estudar fora, mesmo porque não havia universidades em Cabo Verde; cursos superiores. As universidades têm em torno de 10/15 anos. Quando o jovem chega os 18 anos ele já começa a pensar aonde ele vai para cursar o ensino superior. Então em Portugal você encontra muitos cabo-verdianos, agora aqui no Brasil... Então “desde sempre” pensei em estudar fora, eu só tinha que escolher para onde eu iria. (Ouro preto, 25 de julho de 2017).

O que ficou claro na fala deste estudante é que, atualmente, dentro dos fluxos migratórios da contemporaneidade, podemos assistir no contexto universitário ao fomento da circulação de estudantes (graduandos e pós-graduandos), uma ampliação de suas vivências acadêmicas através de propostas de experiências migratórias em universidades que se localizam em outros países, como no caso em pauta da migração estudantil de jovens para cursar o ensino superior e/ou pós-graduações completas, como no caso dos estudantes guineenses e caboverdianos pelo PE-G e PEC-PG.

Logo, o que se apresenta em termos de produção e validação do conhecimento formal que se inicia com a escola e a alfabetização nos molde e nas línguas “dominantes” de um mundo pós-colonial e globalizado nos aponta que o papel da educação se encontra também num eixo de disputa da produção e legitimação do conhecimento. Nesse sentido, como salientou Hall:

A nova fase pós-1970 da globalização está ainda profundamente enraizada nas disparidades estruturais de riqueza e poder. Mas suas formas de operação, embora irregulares, são mais ‘globais’, planetárias em perspectiva; incluem interesses de empresas transnacionais, a desregulação dos mercados mundiais e do fluxo global do capital, as tecnologias e sistemas de comunicação que transcendem e tiram do jogo a antiga estrutura do Estado-Nação (HALL, 2009, p. 35).

Evidentemente, no caso que ora estudamos, o Estado Nação ocupa papel central, na medida em que os programas PEC-G e PEC-PG foram criações do estado brasileiro para atraírem estudantes estrangeiros para as universidades. Contudo, a análise de Hall nos remete para os interesses geopolíticos que atravessam estes programas. No caso em questão, tais interesses podem ser visualizados na política externa dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) que fez uma clara opção pela política denominada Sul-Sul. Esta girada em direção ao continente africano foi justificada no plano cultural (relações estabelecidas desde o período colonial que iam desde o fato de ambos terem sido colônias portuguesas, como em anos os casos possuem marcas profundas deixadas pela escravidão).³ Em outros termos, o capital simbólico foi parte integrante da

³ Dentro da perspectiva acima apontada, devemos compreender primeiramente que o Brasil possuía um papel de destaque dentro do referido Império Colonial desde o século XVI, tanto pela produção de açúcar quanto pela produção de ouro e diamante, mas também pelo papel essencial que exerceu ao longo da carreira da Índia e que se prolongou em seu aspecto marítimo-comercial de interligação entre o Brasil e o continente africano. Para maiores detalhes acerca das relações estabelecida entre Brasil e África ao longo dos anos em que vigorou o tráfico de escravos, assim como a participação do Brasil dentro da lógica de funcionamento do império Colonial Português, cf (FERREIRA, 2001; BOXER, 2002; ALENCASTRO, 2000).

política externa brasileira a partir do início do século XXI. Nesse sentido, as palavras de André dos Santos Rocha são bastante elucidativas:

O contexto da política externa voltada para a cooperação Sul-Sul repercute como questão de continuidade do capital simbólico construído e é reafirmado no discurso presidencial – de base culturalista que fundamenta a aproximação entre países emergentes. Para a África esse discurso de projeto geopolítico meridionalista desenhou ações específicas de investimento diplomático. Visto, por exemplo, no aumento de número de embaixadas brasileiras abertas no período, da qual das 37 embaixadas no continente africano, 19 foram abertas ou reativas no período pós 2003 (ROCHA, 2018, p. 137).

Mesmo quando a geopolítica volta-se para aqueles pretensamente iguais, tal como nas relações Sul-Sul, há sempre uma desigualdade nestas relações que pode se manifestar em diferentes níveis, tais como econômico, técnico, tecnológico e acadêmico, entre outros. Dentro deste contexto, não podemos deixar de salientar que tais questões (os fluxos estudantis) encontram-se profundamente imbricados com a questão do acesso desigual ao conhecimento. Tratando-se especificamente de países africanos que ficaram sob o jugo colonial até a década de 1970, como são os casos de Cabo Verde e Guiné-Bissau, estas questões tornam-se ainda mais graves e acentuadas, uma vez que:

(...) uma das principais consequências do colonialismo na África foi sua exclusão continental na participação do processo de desenvolvimento técnico, tecnológico e científico, que tipificou o mundo Ocidental após o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). (LAIER & LAMAS, 2020, p. 279).

No que se refere à migração estudantil, podemos afirmar, portanto, que os estudantes não circulam livremente para várias partes do mundo com a mesma intensidade. Os principais receptores na geopolítica do conhecimento são os principais emissores na geopolítica econômica e política, que em geral são as economias centrais do capitalismo, mas que nas relações Sul-Sul são aquelas países que, apesar de ainda se situarem na periferia do sistema Mundo, foram capazes, em certa medida de atingirem um grau de desenvolvimento (econômico, técnico e tecnológico) capaz de atrair indivíduos de outras nações mais retardatárias neste processo. Desta forma, se coloca um campo complexo e multireferencial de disputa e luta em diferentes dimensões (AZEVEDO, 2015).

Tais questões não passam despercebidas pelos universitários africanos que protagonizam a diáspora estudantil para o Brasil. Em algumas conversas eles criticam a

postura dos brasileiros e dos gestores do PEC-G em suas universidades, assim como da conjuntura global das desigualdades enfrentadas por seus países. Eles questionam a visão desta migração como “assistencialista”, como se fosse “caridade” a disponibilidade de vagas nas universidades brasileiras como ficou claro em uma das entrevistas com um interlocutor, estudante na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF):

Já passou da hora de ficar claro para os africanos e para os brasileiros que não estamos aqui por piedade. O Brasil possui interesses econômicos importantes na África, o Brasil têm potencial e quer se tornar potência. Então estamos aqui não só para atender os interesses nossos e dos nossos países, mas também para atender os interesses do Brasil, que quer criar mercado na África, então quer que a África se desenvolva também por interesses próprios” (ELTON, guineense, 34 anos; doutorando em economia da UFJF).

O discurso dos estudantes africanos, interlocutores da pesquisa, revelou que o papel do ensino superior e da universidade se difundiu como o motor da transformação social no cruzamento da afirmação identitária, não somente dos sujeitos, mas de suas sociedades. Desta forma, as políticas de cooperação no campo educacional entre Brasil e os países africanos estão associadas à ideia de desenvolvimento via campo educacional, ideia esta que se insere no universo das relações de poder estabelecidas nacional e internacionalmente.

Entretanto, tal processo não se caracteriza como uma via de mão única, uma vez que estes sujeitos elaboram reflexões críticas que vão para além da própria percepção que o estado brasileiro possui sobre esta cooperação. Em outros termos, apesar de reconhecermos, como já foi frisado acima, que tais relações se estabelecem a partir de um sistema de dominação internacional, devemos reconhecer também que, paradoxalmente, o acesso à educação universitária transforma-se em um meio instrumental de transformação do status quo para estes estudantes (LAIER, 2014).

A transformação acima assinalada, particularmente a visão crítica que possuem a respeito dos programas (PEC-G e PEC-PG) são construídas a partir das relações que estes estudantes vivenciam no Brasil, tanto com os demais estudantes brasileiros, quanto com as próprias instituições de ensino superior brasileiras. Em uma entrevista, realizada em Ouro Preto, um dos interlocutores deu o seguinte depoimento:

Porque, assim, a vivência no Brasil...até que Ouro Preto, o pessoal são muito mais tranquilos, muito mais de braços abertos para receber e conversar, enquanto que outras partes do Brasil tem escolha de atendimento, tanto na fila...de qualquer que seja o negócio: tanto banco...banco você geralmente

pega fila pela senha hoje...mas atendimento na loja quando eu preciso de alguma coisa, pessoa te vê primeiro pra ver sua atitude para depois reagir...porque...tipo, no shopping...você chega...os seguranças tentando andar...olhando, olhando, olhando...seguindo, mas disfarçado....e...quando você compra alguma coisa, aí que vê a diferença...pergunta de onde você é...(Elias, entrevista realizada em 22 de julho de 2017).

Apesar da palavra racismo não ter aparecido na entrevista, o que ficou claro é que este estudante vivenciou situações claras de racismo no Brasil. Este fato também ficou claro em outro momento quando um amigo guineense, estudante em Recife, interlocutor indireto, salientou o preconceito “jocosos” e velado dos brasileiros, e disse que muitos guineenses e outros africanos usam como estratégia a fala do crioulo ou língua local, para criar uma situação proposital de conhecimento próprio: “As vezes fazemos por querer e falamos rápido por isso também. Não queremos que nos entendam. Podemos rir e falar sobre a própria situação de [pré-conceito] e da limitação dos brasileiros”. Segundo ele, o falar crioulo se caracterizava como “uma maneira de resistir e de nos afirmar.”

Logo, a vivência dos estudantes guineenses e cabo-verdianos nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras ultrapassa as expectativas pessoais dos mesmos assim como as próprias questões colocadas pelos acordos (PEC-G e PEC-PG) estabelecidos pelos governos. Entretanto, tais realidades presenciadas não podem ser entendidas como anormais, uma vez que para o estudioso da realidade brasileira não é nem um pouco espantoso a presença de racismo nas relações sociais.

Estes estudantes, portanto, reagem às questões que surgem, tanto de maneira a minimizar o racismo brasileiro (como ficou claro na fala de um dos interlocutores) quanto denunciando, mesmo que apenas de maneira cautelosa, dada as proibições de manifestação política estabelecidas pelos acordos estudantis. De qualquer forma, percebemos que tais questões não passam em brancas nuvens.

Considerações finais:

As questões discutidas ao longo deste artigo originaram-se em uma pesquisa de Doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora defendida em março de 2019. Contudo, muitas das conclusões a que chegamos são frutos da continuidade das reflexões voltadas, especialmente para as questões étnico-raciais vivenciadas pelos estudantes guineenses e cabo-verdianos no Brasil.

As questões raciais, apesar de aparecerem ao longo da tese foram aprofundadas neste artigo por entendermos que elas são reveladoras não somente das questões inerentes à formação da sociedade brasileira, mas também como forma de expor as relações desiguais entre países periféricos, resultado da política externa voltada para a relação Sul-Sul.

Mesmo reconhecendo a relevância desta política externa, é preciso assinalar que as falas dos interlocutores apontava para uma característica que somente na prática das relações estudantis vivenciadas por estes estudantes estrangeiros ficou explicitada: visão de estudantes e gestores das instituições de ensino superior acerca do caráter assistencialista dos programas. Esta percepção não nasceu à toa, ou inocentemente, uma vez que a falta de informação destes acerca dos países africanos (e, por que não falar, o preconceito com que o continente africano é percebido pelos brasileiros em geral), e no caso em pauta, dos países africanos falantes da língua portuguesa (PALOP) culminava tanto em certa desconfiança em relação aos estudantes guineenses e cabo-verdianos, quanto em uma percepção assistencialista em relação aos objetivos e à presença destes no meio acadêmico brasileiro.

Apesar deste interlocutor não pertencer ao grupo dos PALOP, ele fez parte da pesquisa e, independentemente de sua origem, sua fala é relevante para este artigo. Oriundo do Congo, ele veio ao Brasil como refugiado político no fim dos anos 1990. Como muitos de seus conterrâneos, deixou para trás esposa e um filho, passou muitas situações difíceis neste contexto diaspórico. Suas palavras são contundentes:

(...) sabe, quando eu era criança no Congo eu sempre ouvia de minha família que eu era lindo, eu cresci me achando lindo, achando minha família e meu povo lindo também. (...) Quando cheguei ao Brasil não falava nada de português; todos me confundiam com angolanos. Eram ríspidos; levava dura pra polícia. Sofria preconceito.... Depois de um tempo no Brasil descobri que os brasileiros negros se achavam feios, e eles se achavam feios só porque eram negros. Foi quando eu senti o terror que era o racismo.

Evidentemente, estes marcadores étnico/raciais, para a sociedade brasileira, não são exclusivos para os estudantes africanos dos PALOP, mas, ao contrário, reforçam a forma como os afro-brasileiros são tratados no país e indicam que as marcas da escravidão (em todas as suas dimensões) ainda se encontram presentes na sociedade brasileira. Como salientou Lilia Moritz Schwarcz, em recente ensaio publicado, “a política para com a população negra e jovem é mais antiga do que parece” (2019, p. 177) uma vez que remete ao tempo da escravidão. Terminar este artigo com este

depoimento ressalta as múltiplas questões ainda não resolvidas por nossa sociedade, tanto em seu aspecto mais geral, quanto no meio em que tais questões deveriam ser tratadas de forma mais crítica: o meio acadêmico.

Referências bibliográficas:

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: a formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

AZEVEDO, L. F.. Intercâmbios Estudantis: dinâmicas migratórias contemporâneas e o (re)pensar antropológico. **Novos Debates - Fórum de Debates em Antropologia**, v. 2, p. 52-59, 2015.

BLACKBURN, Robin. **A queda do escravismo colonial (1776-1848)**. Tradução: Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BOXER, Charles. **O império marítimo português (1415-1825)**. Tradução: Anna Olga de Barros Barreto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FERREIRA, Roquinaldo. Dinâmica do Comércio Intra-Colonial: Geribitas, Panos Asiáticos e Guerra no Tráfico Angolano de Escravos (Século XVIII). In: FRAGOSO, João; BICALHO, Maria Fernanda Bicalho; GOUVEIA, Maria de Fátima (Org.). **O Antigo Regime nos Trópicos: a Dinâmica Imperial Portuguesa (séculos XVI-XVIII)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução: Adelaine La Guardia Resende; Ana Carolina Escosteguy; Cláudia Álvares; Francisco Rüdiger; Sayonaram Amaral. Belo Horizonte: EDUFMG, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HERRERA, M. H.; PASSERINO, Liliana Maria. Estigma e Ciberespaço: desafios da netnografia como metodologia para pesquisa de redes temáticas na blogosfera. **RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 6, p. 1-11, 2008.

LAIER, A. C.. 'Venham curtir o melhor da África com a gente': festas organizadas pelos universitários africanos em Juiz de Fora- MG. In: **III Congresso Mexicano de Antropologia y Etnologia**, 2014, Cidade do México, 2014.

LAIER, Aline Cristina. **Trajetórias e Travessias Transatlânticas: um estudo sobre estudantes guineenses e cabo-verdianos nas universidades brasileiras**. (Tese de Doutorado). Juiz de Fora: UFJF, 2019.

LAIER, Aline Cristina & LAMAS, Fernando Gaudereto. Acesso desigual ao conhecimento científico e seus recursos: uma breve análise sobre a epidemia do ebola na África. In: SARAIVA, Luiz Fernando; ALMICO, Rita; GOODWIN Jr, James William (org.). **Na saúde e na doença: história, crises e epidemias**. São Paulo: Hucitec, 2020.

POLIVANOV, Beatriz. Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos conceitos. **Revista Esferas**. Ano 2, Nº 3, jul/dez, de 2013.

ROCHA, André dos Santos. A política externa e geopolítica brasileira na era Lula: uma análise dos acordos de cooperação técnica para a África. In: RUCKERT, A. A.; SILVA, A. C. P. da; SILVA, G. de V. (orgs.). **Geografia política, geopolítica e gestão do território: integração sul-americana e regiões periféricas**. Porto Alegre: Letra 1, 2018.

RODRIGUES, Jose Honório. **Brasil e África: outro horizonte**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Alberto da Costa e. **Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.