



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Mônica Pontes de Assunção

**RELAÇÕES COTIDIANAS NO AMBIENTE INSTITUÍDO DA UFPA:
A EXPERIÊNCIA DOS ACADÊMICOS DE PAÍSES AFRICANOS**

Belém

2015

MÔNICA PONTES DE ASSUNÇÃO

**RELAÇÕES COTIDIANAS NO AMBIENTE INSTITUÍDO DA UFPA:
A EXPERIÊNCIA DOS ACADÊMICOS DE PAÍSES AFRICANOS**

Dissertação de Mestrado direcionada à Linha de Pesquisa Educação, Currículo, Epistemologia e História, apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito de exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação, desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão.

Belém

2015

MÔNICA PONTES DE ASSUNÇÃO

**RELAÇÕES COTIDIANAS NO AMBIENTE INSTITUÍDO DA UFPA:
A EXPERIÊNCIA DOS ACADÊMICOS DE PAÍSES AFRICANOS**

Dissertação de Mestrado direcionada à Linha de Pesquisa Educação, Currículo, Epistemologia e História, apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito de exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação, desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão.

Data de aprovação: 30 de junho de 2015.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão
PPGED/ICED/UFPA
Orientador

Profª Drª Wilma de Nazaré Baía Coelho
PPGED/ICED/UFPA

Profª Drª Lucélia Moraes Braga Bassalo
PPGED/UEPA

Profª Drª Andréa Bittencourt Pires Chaves
PPGCS/IFCH/UFPA

Profª Drª Gilcilene Dias da Costa
PPGED/ICED/UFPA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Assunção, Mônica Pontes de, 1975-

Relações cotidianas no ambiente instituído da UFPA: a experiência dos acadêmicos de países africanos / Mônica Pontes de Assunção - 2015.

Orientador: Carlos Paixão.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

1. Ensino Superior - Pará. 2. Estudantes Universitários - Condições econômicas. 3. Estudantes Universitários - Condições sociais. 4. Africanos. I. Título.

CDD 22. ed. 378.8115

Dedico este trabalho à minha família,
em especial às minhas avós, pais,
irmãos, filhos, esposo
e sobrinhos pelo apoio
incondicional de sempre.

AGRADECIMENTOS

Concluo o Mestrado Acadêmico em Educação com a certeza da singularidade da experiência vivida, repleta de situações de angústias, alegrias, contemplações e reflexões que nortearão daqui em diante minha trajetória profissional e de vida. Neste momento muitas são as pessoas a agradecer. Correndo o risco de injustamente esquecer alguém, e desde já sabendo não caber aqui o nome das pessoas que direta ou indiretamente contribuíram de alguma forma para que eu concluísse este estudo, inicio meus agradecimentos.

Primeiramente agradeço ao Ser superior que me guiou, iluminou e me deu forças durante essa jornada.

Agradeço em especial a minha família: minhas avós, Maria Joana Delgado Pontes e Nemorina Gomes pela herança estética e cultural que me proporcionaram. Minha mãe, Magnólia Pontes de Assunção, pelo apoio nas incontáveis horas dedicadas aos estudos. Aos meus irmãos Marcelo, Leila e Érika, aos meus filhos amados Joana Camila e William, meu esposo José Roberto e meus queridos sobrinhos Júnior, Wallace, José e Karine, aos primos Péricles e Samara pelas contribuições e ainda outros familiares que mesmo distantes auxiliaram-me com suas palavras de incentivo, de afeto e sabedoria.

Ao meu orientador Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão que conduziu esse processo com maestria e retidão, possibilitando o meu crescimento acadêmico evidenciado pelas reflexões realizadas que possibilitaram a construção de conhecimentos que também modificaram minha história de vida.

A todos os professores de pós-graduação do PPGED da UFPA que suscitaram meu interesse na temática explorada e que auxiliaram na composição desse estudo.

Aos amigos de toda hora que me acompanharam nas incursões realizadas ou que simplesmente demonstraram seu apoio durante esta empreitada.

Às amigas Aurizete e Viviane pelas descobertas, tristezas e alegrias compartilhadas nas horas de estudo. Agradeço por fazerem parte deste momento.

Aos demais colegas da turma de Mestrado 2013 pela parceria, alegria e cumplicidade na experiência vivida.

Os meus sinceros votos de gratidão vão ainda para os interlocutores desse estudo pela receptividade nas interações realizadas, fator de incentivo ao longo desta produção, com destaque para as narrativas colhidas que despertaram em mim angústia e esperança por um mundo melhor.

Aos professores e professoras da Educação Básica brasileira, especialmente aos do Ensino Fundamental que cotidianamente se dedicam em romper com a estrutura de uma escola racializada.

Por fim, agradeço a todos e todas que não medem esforços para construir uma sociedade livre de preconceitos e discriminações.

RESUMO

Este estudo tem por objeto o cotidiano vivido por estudantes de países africanos vinculados ao Programa Estudante-Convênio Graduação, o PEC-G, que realizam a experiência acadêmica em uma IES nacional. A problemática se orientou com o foco na influência deste ambiente instituído nas relações cotidianas estabelecidas pelos estudantes de países africanos. O local da pesquisa foi a Universidade Federal do Pará – UFPA, na Casa de Estudos Brasil-África, CBA. Os objetivos do estudo foram: a) analisar o perfil socioeconômico, acadêmico e cultural dos estudantes de países africanos matriculados na instituição; b) descrever as interações estabelecidas pelos estudantes de países africanos no interior da IES; e c) compreender em que condições são estabelecidas as relações entre estes e o grupo do ambiente instituído responsável em orientar/auxiliar em sua vivência acadêmica. A metodologia seguiu a abordagem qualitativa e o referencial teórico centrou-se na Teoria do Cotidiano de Agnes Heller (2008), e dos estudos contemporâneos sobre as relações raciais e Ensino Superior. Arelado a estes conceitos, a análise do discurso bakhtiniana proposta por Brait (1997); Barros e Fiorin (1994); Bezerra (2008) e Faraco (1996) foi utilizada envolvendo três etapas. A primeira compreendeu a análise dos documentos oficiais e institucionais a fim de se conhecer os discursos que se materializam nas orientações acerca do cotidiano vivido em espaços públicos por pessoas que apresentam diferentes características estéticas, culturais, sociais, etc. A segunda refere-se à observação do cotidiano vivido pelos interlocutores deste estudo na instituição selecionada, com registro em diário de campo. A terceira refere-se à análise dos documentos orais, constituídos dos discursos dos estudantes de países africanos acerca do cotidiano acadêmico. Os resultados revelam que o cotidiano dos estudantes de países africanos foi influenciado por tensões e conflitos vivenciados no ambiente instituído que por sua vez contribui para o distanciamento à instituição que deveria auxiliar em sua experiência acadêmica na IES.

Palavras – Chave: Estudantes de Países Africanos, Relações cotidianas, Ambiente Instituído, Ensino Superior.

ABSTRACT

This study's purpose is the daily lived by students from African countries linked to the Student - Graduate Program Agreement, the PEC- G, conducting academic experience in a national HEI. The problem was oriented with a focus on the influence that the environment has instituted in everyday relationships established by students from African countries. The locus of the research was the Federal University of Pará - UFPA, in the House of Brazil - Africa Studies CBA. The objectives of the study were: a) raise the socioeconomic profile, academic and cultural development of students of African countries enrolled in the institution; b) describe the interactions established by students of African countries within the HEI; c) verify that conditions are established relations between them and the environmental group established responsible to advise / assist in their academic experience. The methodology followed the qualitative approach and the theoretical framework focused on Everyday Theory of Agnes Heller (2008), and contemporary studies on race relations and Higher Education. Coupled to these concepts, discourse analysis Bakhtin proposed by Brait (1997); Barros and Fiorin (1994); Bezerra (2008) Faraco (1996) was used involving three steps. The first involved the analysis of official and institutional documents in order to meet the speeches that materialize the guidelines about the daily life lived in public spaces for people with different aesthetic, cultural, social, etc. The Second refers to the on-site observation and journaling of everyday field experienced by the partners of this study. The third refers to the analysis of oral documents, made up of speeches by students from African countries about the daily academic. The results show that the daily lives of students of African countries is influenced by tensions and conflicts experienced in the set environment which in turn contributes to the distance to the institution that should assist in their academic experience at IES.

Key - Words: African Countries Students, everyday relations, Environment Established, Higher Education.

LISTA DE SIGLAS

ARNI	Assessoria Especial de Relações Internacionais
CBA	Casa de Estudos Brasil-África
CIAC	Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
ICA	Instituto de Ciência da Arte
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
ILC	Instituto de Letras e Comunicação Social
FADESP	Fundação de Amparo ao Desenvolvimento da Pesquisa
GEAM	Grupo de Estudos Afro-Amazônicos
MEC	Ministério da Educação
MLNA	Movimentos Nacionais de Libertação Africana
MRE	Ministério das Relações Exteriores
NMT	Núcleo de Medicina Tropical
NPI	Núcleo Pedagógico Integrado
PARFOR	Plano Nacional de Formação Docente
PCD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC-G	Programa Estudante Convênio-Graduação
PNHD II	Programa Nacional de Direitos Humanos II

PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROINTER	Pró-Reitoria de Relações Internacionais
PROMISAES	Programa Milton Santos
PSS	Processo Seletivo Seriado
RDC	República Democrática do Congo
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu	Secretaria de Ensino Superior
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

LISTA DE ABREVIACÕES

Celpe-brás	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
-------------------	---

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Total de estudantes africanos matriculados na UFPA de acordo com seu país de origem

Quadro 02: Países africanos com representação acadêmica na UFPA

Quadro 03: Total de estudantes de países africanos matriculados por curso

Quadro 04: Institutos, campus e núcleos da UFPA, de acordo com as respectivas áreas de atuação classificadas pelo CNPq

Quadro 05: Quantidade de ambientes acadêmicos e área correspondente

Quadro 06: Dados Sociodemográficos dos estudantes vinculados ao PEC-G matriculados na UFPA até o primeiro semestre de 2014 que se adequaram aos critérios definidos para a pesquisa

Quadro 07: Dados da Situação Acadêmica dos estudantes

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 01: Planta frontal do campus sede da UFPA

Diagrama 02: Logomarca da Casa de Estudos Brasil-África

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Idade dos estudantes

Gráfico 2: Nacionalidade dos estudantes pesquisados

Gráfico 03: Língua oficial falada nos países dos estudantes

Gráfico 04: Estado civil dos estudantes

Gráfico 05: Identificação racial

Gráfico 06: Fonte de renda

Gráfico 07: Tipo de residência

Gráfico 08: Com quem moram os estudantes

Gráfico 09: Opções de lazer

Gráfico 10: O que faziam em seu país de origem

Gráfico 11: Curso selecionado pelos estudantes sujeitos da pesquisa.

Gráfico 12: Opção no curso selecionado pelo PEC-G

Gráfico 13: Curso de 2ª opção

Gráfico 14: Tentativas de mudança de curso

Gráfico 15: Tentativas de seleção pelo PEC-G

Gráfico 16: Tempo de estudo na UFPA

Gráfico 17: Disciplina cursada que aborda a temática racial

LISTA DE FOTOS

Foto 01: Fachada do 1º portão da UFPA

Foto 02: Restaurante Universitário – RU

Foto 03: Biblioteca Central

Foto 04: Capela Ecumênica

Foto 05: Centro de Convenções da UFPA

Foto 06: Laboratório de Antropologia Napoleão Figueiredo

Foto 07: Coordenação da Casa Brasil África

Foto 08: Recepção da Casa Brasil África

Foto 09: Fachada central da Casa Brasil África

SUMÁRIO	PÁG.
INTRODUÇÃO	16
1. INTERLOCUÇÃO TEÓRICA	25
1.1. A teoria do cotidiano em uma perspectiva histórico-crítica	25
1.2. Conhecimentos elaborados e partilhados sobre as relações étnico-raciais inerentes ao cotidiano acadêmico.....	32
2. TRILHA METODOLÓGICA	43
2.1. Os interlocutores da pesquisa.....	51
2.2. A instituição selecionada: UFPA.....	54
2.3. A Casa de Estudos Brasil-África.....	63
3. PERFIL DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA	67
3.1. Apresentação dos interlocutores	67
3.2. Perfil dos estudantes.....	69
3.3. Apresentação da situação acadêmica dos sujeitos.....	83
4. RELAÇÕES COTIDIANAS DOS ESTUDANTES DE PAÍSES AFRICANOS NO AMBIENTE INSTITUÍDO DA UFPA	92
4.1. O cotidiano pesquisado.....	92
4.2. Questões apreendidas do cotidiano vivido pelos estudantes de países africanos na UFPA.....	108
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	
Lista com o nome dos estudantes de países africanos matriculados na UFPA.....	138
APÊNDICES	
Modelo de questionário de pesquisa utilizado para as entrevistas com os estudantes universitários de países africanos.....	140
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	145

INTRODUÇÃO

A década de 1970 representa um período importante para diversos países do continente africano, pois marca um intenso movimento de independência de suas nações, possibilitando mudanças significativas na vida de suas populações. Uma das mais significativas foi a possibilidade de realização de intercâmbio cultural com outros países, o que fez com que camaroneses, caboverdeanos e outros estudantes de países africanos vivenciassem experiências em nível de graduação e pós-graduação em países de todo o mundo.

No Brasil, o Ministério das Relações Exteriores – MRE – foi o órgão responsável em efetivar essa política de cooperação, criando o Programa Estudante Convênio-Graduação, o PEC-G, cujo objetivo principal concentrava-se em graduar profissionais que auxiliariam os países em desenvolvimento.

A partir da década de 1960, com o Decreto nº 55.613 (BRASIL, 1965) o programa passa a ser coordenado de maneira cooperativa entre o MRE e o Ministério da Educação – MEC, instituições que tinham responsabilidades distintas: o primeiro acionava a participação das missões diplomáticas e repartições consulares brasileiras nos países em que o acordo internacional bilateral foi estabelecido para que realizassem o processo de seleção dos estudantes. O segundo tinha como função ampará-los para que realizassem a experiência educativa no país, regulamentando-os academicamente. Naquele ano quatro estudantes de países africanos foram matriculados em instituições de educação superior no país.

Na atualidade, a Universidade Federal do Pará – UFPA é uma das instituições nacionais que recebe os estudantes-convênios. E foi ao retornar ao ambiente universitário em 2012 para cursar uma segunda graduação que passei a desenvolver algumas ferramentas próprias das Ciências Sociais, de acordo com dois princípios epistemológicos característicos desse campo. Com elas passei a olhar o cotidiano de modo a estranhar e desnaturalizar fenômenos sociais que carregavam falsos valores biológicos e naturais, acionando minha imaginação sociológica para perceber os indivíduos que compunham este universo em sua totalidade.

Neste movimento de reflexão e análise pude voltar meu olhar a um pequeno grupo de estudantes oriundos de países africanos que estão vinculados ao PEC-G na UFPA. Minha imaginação sociológica foi estimulada e exigia, dessa forma, a tradução do cotidiano acadêmico vivido por aqueles indivíduos elucidando, neste sentido, como eles organizavam sua experiência educativa e de vida em terras estrangeiras, desvelando-se aquilo que poderia

estar encoberto – as situações de sucesso e de fracasso, as dúvidas e as incertezas, os acertos e os erros, o medo e a solidão, etc.

O foco deste estudo concentra-se, portanto, na análise da experiência acadêmica vivenciada por esses estudantes na UFPA, de acordo com as relações cotidianas estabelecidas com os representantes do ambiente instituído que têm a função de orientar e auxiliar em sua permanência universitária, caracterizando as experiências vividas no ambiente formativo, refletindo-se sobre ela.

As interações estabelecidas por esses estudantes em seu local de estudos com aqueles designados para auxiliar e orientar em sua experiência acadêmica impacta e se reflete na constituição daquilo que sentem e são, influenciando no seu processo individual e formativo, bem como na maneira com que se vêem e são vistos na instituição. Pretende-se, portanto, demonstrar neste estudo como tal interação se dá de fato, percebendo o que está nas entrelinhas e que caracteriza as experiências desses acadêmicos, sejam elas positivas ou negativas.

A opção pelos estudantes de países africanos foi demarcada pela possibilidade de analisar se, por pertencerem a uma região do planeta historicamente explorada e discriminada, as interações estabelecidas com aqueles que auxiliam em sua experiência acadêmica na instituição se dão de maneira equânime ou se caracterizam, mesmo que veladamente, pelo preconceito de origem geográfica ou racial, tal como os estudos de Subuhana (2005) e Gomes (2002) revelaram.

Ao se atentar para a forma estigmatizante (GOFFMAN, 1982) com que tais produções retratam o olhar da população brasileira para com os indivíduos de países africanos, o interesse neste estudo circunda em saber se na atualidade o ambiente instituído influencia nas relações estabelecidas uma vez que documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais – DCNERER (BRASIL, 2004), o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010) e outros orientam a maneira com que as pessoas, independente de sua origem étnica, social e racial, devem se relacionar em ambientes públicos coletivos.

Não obstante às questões enfatizadas, ressalto ainda a influência que as discussões propostas em algumas disciplinas cursadas em minha segunda graduação produziram em mim, contribuindo para a escolha da temática.

Elas despertaram em minha memória as imagens de meu tempo de estudante do ensino fundamental, norteado pelo paradigma curricular técnico-linear (DOMINGUES, 1988) que produziu marcas profundas em mim por estimular no ambiente escolar o currículo oculto

(SILVA, 2002), o que influenciava de forma significativa (e também negativa) nas relações sociais das quais participava, incentivando um sentimento de conformismo diante da forma desigual e excludente com que era tratada, fazendo-me compreender que por ser negra e trazer no corpo as marcas de minha negritude deveria ocupar um lugar subalterno em sala de aula.

Tais recordações fizeram-me lembrar que o ambiente escolar não tinha espaço para quem apresentava um padrão racial diferente do aceito socialmente, tal como eu, que disputava, sem sucesso, a atenção dos professores e dos colegas de classe, mesmo que ao apresentar excelentes notas, sutilmente faziam-me entender que de fato ali não havia espaço para quem não se encaixasse no perfil racial desejado, o que me impulsionava a interagir de forma tímida naquele ambiente opressivo e discriminatório, sem conseguir superar as constantes brincadeiras racistas sofridas.

Em alguns momentos sentia-me como o personagem principal da obra de Albert Camus, “O estrangeiro” (1972), que desenvolveu a sensação de ser um estranho em sua própria terra natal (tal como eu me sentia em minha sala de aula, sem contar com alguém que estimulasse, naqueles tempos, uma experiência educativa inclusiva) ao viver uma realidade absurda, provocada pelo seu julgamento em que se mantinha inerte frente à possibilidade de condenação pelo crime que havia cometido (eu, realmente, questionava-me, “qual teria sido o meu?”): sentia a tensão constante sobre o vivido naquele ambiente porém não conseguia, entretanto, mudar a realidade ali experienciada.

Ao compreender enfim a necessidade de ser aceita, percebi que competia à mim chamar a atenção dos professores de maneira positiva e destacar-me sob a forma que dominava: a habilidade em reter informações e memorizá-las, o que me rotulou como “excelente” aluna devido às notas que recebia. Entretanto, meus feitos não resultaram em mudança de papel ou de lugar: ainda era a “negrinha” que “gostava” de sentar nos fundos da sala.

As situações preconceituosas por que passava eram ignoradas pelos professores que ao presenciá-las mantiveram-se omissos ou, ao serem informados das mesmas quando não as presenciavam, preocupavam-se em me fazer sutilmente entender que a causa das manifestações negativas vividas resultava da presença marcante de minha matriz racial africana, sem sequer questionar os protagonistas das ofensas, deixando-as passar como se fossem “brincadeiras de criança”.

Assim, durante anos continuei esforçando-me para ser “aceita” naquele espaço excludente. Ao cursar minha primeira graduação no curso de Pedagogia, construí uma visão romântica de temas de relevância social, o que obliterou a construção de minha consciência

crítica frente a questões como a desigualdade social, entendendo-a neste sentido como natural, e mesmo que naquele espaço também estivesse sujeita a discriminações, compreendia que aquilo era consequência da minha individualidade e racialidade, sem de fato perceber que os valores e ideias ali refletidas pertenciam a uma classe social, um grupo étnico e racial bem diferente do meu.

Mas tal como Goodson (1995), secretamente continuava a indagar-me sobre a realidade vivida: porque temas relevantes do cotidiano não faziam parte das discussões na universidade? Por que havia uma preocupação rigorosa com a formação técnica e uma certa desatenção com a formação política? Por que ali, naquele espaço que deveria ser plural, percebia-se a hegemonia de ideias defendidas pela classe e grupo étnico-racial dominante?

Foi nessa perspectiva que, ao retornar ao ambiente universitário novamente aquele cotidiano educativo despertou-me o interesse, passando a refletir sobre questões inerentes à realidade acadêmica, tais como: de que maneira são construídas as relações sociais dos estudantes que compõe o universo acadêmico? Como tais relações influenciam os processos de socialização, sociabilidade e aprendizagem desses acadêmicos? Quais são as influências desses processos na formação da individualidade e da identidade destes? E que alternativas são desenvolvidas no cotidiano das IES para a inclusão com sucesso de estudantes que se identificam e são identificados como pertencentes aos diversos grupos étnicos e raciais que lá se constituíam?, sendo pois objeto de discussões que pretendem descortinar o cotidiano acadêmico, demonstrando como o currículo praticado (OLIVEIRA, 2003) é, de fato, vivido.

Assim, ao observar os estudantes de países africanos na UFPA, identifiquei-me com eles pela aproximação cultural, estética e racial, compreendendo que há uma ancestralidade que nos une e que se refletia na relação de respeito estabelecida com o grupo. Restava-me saber como as demais pessoas que lá convivem e que tem a função de auxiliar/orientar nessa experiência acadêmica interagem com eles.

Cabe ressaltar que, por apresentarem uma dupla característica que poderia influenciar na forma com que são estabelecidas tais relações, este estudo propõe-se a compreender se tal grupo é percebido como aquele que apresenta uma cultura de contraste (SEYFERT, 1996), dotada de gostos musicais, alimentares, estéticos ou vestuais que se destacam e se diferenciam daqueles adotados culturalmente pelos grupos de indivíduos brasileiros ou, ainda, pela condição polarizada com que as relações sociais estabelecidas entre pessoas que representam grupos étnico-raciais distintos são historicamente construídas no país, impregnadas por um valor racial (GUIMARÃES, 1996; 1998; 2004) que tenderia a marcá-las de maneira negativa.

A característica de estrangeiros ou de grupo racial distinto que necessita de políticas de cooperação internacional ou compensatórias para acessar o ensino superior traz um debate para a IES que também influencia e impacta na vida dos acadêmicos pesquisados pois se reflete na maneira com que são percebidos no ambiente institucional, sendo importante, por isso, compreender como são estabelecidas as relações cotidianas do grupo no interior da instituição.

A abertura dos espaços de Educação Superior – ES – aos estudantes de diversas origens étnicas e raciais, ou de diferentes condições socioeconômicas por meio de ações afirmativas ou de acordos internacionais bilaterais estabelecidos pelo governo brasileiro com países dos continentes mais carentes do mundo – latino-americano, asiático e africano, possibilita que os jovens de múltiplas regiões do planeta adquiram muito mais que apenas um vínculo institucional ou um simples diploma de graduação.

Ao adentrar em um espaço anteriormente frequentado por uma elite que vê na atualidade seu território ameaçado, estes estudantes são envolvidos em uma disputa ideológica que influencia nas relações sócio-raciais ali estabelecidas, influenciados por um embate que historicamente dividiu grupos distintos, que ocupam posições também distintas na sociedade (HASENBALG, 2005) e que produzem na atualidade questionamentos acerca da legitimidade dessa inclusão.

Ao analisar a experiência acadêmica desenvolvida pelos estudantes de países africanos na UFPA, o interesse circula na tentativa de se desvendar questões como: quem são os sujeitos que se caracterizam como estudantes de países africanos na instituição? Como se dão conta de sua condição de estrangeiros? Como são reconhecidos pelos demais estudantes, docentes e funcionários? Existem estereótipos e preconceitos nas relações estabelecidas com os brasileiros? A UFPA caracteriza-se, segundo estes sujeitos, como um espaço de convivência democrática entre os diferentes grupos étnico-raciais ali constituídos?

O cotidiano torna-se, portanto, o palco desse estudo. Giroux (1999) afirma a necessidade de se olhar para dentro do ambiente educativo e da efetivação de seu currículo a fim de se verificar como estão sendo estabelecidas as relações sociais entre os indivíduos que compõe este ambiente, analisando-se as redes e os sentidos de pertencimento e de exclusão ali construídos, bem como a presença de fronteiras étnicas ou raciais estabelecidas entre os distintos grupos sociais que lá convivem, interagem e que estão neste universo representados.

Para desvelar essa realidade e fazer uma leitura daquilo que é vivido, Alves (2001) propõe a compreensão das marcas cotidianas produzidas por aqueles que compõem a IES em seu território, considerando que as experiências lá vividas influenciarão eternamente o

processo individual, formativo e profissional de quem nela convive, contribuindo ainda para a definição do lugar que vão ocupar na sociedade e na vida.

Heller (2008) considera o cotidiano como um espaço-tempo complexo, de natureza genérica e objetivada, individual e coletiva, histórica e social vivido por todo ser humano:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. (HELLER, 2008, p. 31)

A continuidade inerente à vida cotidiana não suporta a absorção de muitos dos aspectos assinalados como dela próprio, o que não implica, entretanto, em uma compreensão redutiva e meramente mecânica do cotidiano enquanto rotina. Por isso os estudos sobre/do cotidiano exigem uma imersão na realidade vivida para que ele se torne compreensível.

A inserção de estudantes universitários em terras estrangeiras produz alterações no cotidiano vivido das IES em que são inseridos, decorrentes das interações que se estabelece ante essa nova realidade, o que requer uma análise e uma reflexão sobre a experiência vivenciada.

Neste sentido, o foco deste estudo volta-se para a tentativa de compreender até que ponto o ambiente instituído da UFPA influencia nas relações cotidianas estabelecidas pelos acadêmicos oriundos de países africanos no cotidiano da IES. Para dar suporte à problemática levantada, algumas indagações são elaboradas no sentido de auxiliar em sua elucidação e que são por sua natureza, questões derivativas do problema investigado, norteando a pesquisa desenvolvida. São elas:

- Que cartografia pode ser elaborada sobre os estudantes de países africanos matriculados nos cursos de graduação da referida IES?
- Como se estabelecem as relações entre os acadêmicos de países africanos e os grupos responsáveis em auxiliar na efetivação de sua experiência acadêmica?
- Em que condições se dão tais relações?

A possibilidade de se estudar a temática permite considerar os papéis sociais que são forjados/atribuídos aos diferentes indivíduos que participam do ambiente universitário, notadamente aqueles que ali ingressam por meio de uma ação de cooperação cultural bilateral, de natureza afirmativa ou que as acionam para auxiliar em sua permanência no espaço acadêmico com qualidade, verificando se estereótipos lhes são impostos devido à tais condições.

Este estudo possibilita ainda compreender como grupos que tiveram o papel de reprodutor na sociedade brasileira tornam-se agentes produtores de conhecimento e de vivências, ricas em experiências multiculturais, sendo portanto necessário compreender se a diversidade assinalada pelos sujeitos é compreendida como uma marca valorativa e de reconhecimento de suas identidades, produzindo relações equânimes no ambiente institucional pesquisado.

A partir das considerações levantadas, nesta análise levanto o pressuposto que as relações cotidianas estabelecidas pelos estudantes de países africanos que realizam a migração temporária internacional com fins de estudo em nível de graduação ainda não recebem a atenção devida pelos estudiosos do campo, por isso a pesquisa proposta visa contribuir para dirimir esta lacuna. Para isso, levanto o seguinte objetivo geral:

- Analisar para explicitar a maneira com que o ambiente instituído da UFPA influencia nas relações estabelecidas pelos acadêmicos de países africanos no cotidiano da IES com os grupos designados para auxiliar e orientar em sua permanência acadêmica.

Os objetivos específicos pretendem:

- Analisar o perfil socioeconômico, acadêmico e cultural dos estudantes de países africanos matriculados na instituição;
- Descrever as interações estabelecidas pelos estudantes de países africanos no interior da IES; e
- Compreender em que condições são estabelecidas as relações entre estes e o grupo do ambiente instituído responsável em orientar/auxiliar em sua vivência acadêmica.

Para o desenvolvimento deste estudo sobre o cotidiano vivido em uma IES pública federal que recebe estudantes estrangeiros vinculados ao PEC-G, a teoria do cotidiano de Agnes Heller (2008) é utilizada como referência pois toma o cotidiano a partir de uma percepção ontológica e social.

Outros estudos contribuíram para novas incursões e articulações no campo teórico assinalado, fornecendo subsídios que sustentassem a temática levantada. Entrelaçamos teorizações sobre as relações étnico-raciais abordadas por Gomes (2000; 2003; 2010); Freyre (1998); Schwarcz (1993); Munanga (2005; 2009; 2010) e o Ensino Superior, sustentados por Guimarães (2002; 2003; 2006); Junqueira (2007) e Silvério (2002; 2012) entre outros. Tais estudos ressaltam que a educação superior no Brasil e no mundo passam por alterações que produzem a inserção de novos sujeitos neste ambiente educativo, o que requer o estabelecimento de novos modelos de interação entre as pessoas que por lá circulam como

sugere documentos legais como as DCNERER (2004) e o Estatuto da Igualdade Racial (2010).

Os referenciais de Subuhana (2005); Gomes (2002), Gusmão (2008; 2011) e Tcham (2012) sobre a experiência acadêmica vivida por estudantes de países africanos foram consultados, destacando-se os processos inerentes ao cotidiano acadêmico vivido pelos estudantes de países africanos em diferentes IES do país.

Documentos oficiais do governo federal e da instituição pesquisada foram consultados e inter-relacionados, servindo de base para a análise sobre o cotidiano do ambiente instituído pesquisado.

A partir da prospecção sugerida, a metodologia explorada partiu de uma abordagem qualitativa definida por Chizzotti (2001, p. 79) como aquela que compreende que há uma relação conflitante e dinâmica entre o sujeito e o mundo real, produzindo uma interdependência entre ele e o objeto, constituindo-se em um vínculo que não desassocia seu mundo objetivo e o subjetivo. A pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador realizar uma série de procedimentos cujo foco não se concentra em quantificar resultados mas estimular um olhar interpretativo e descritivo da realidade observada, de acordo com seus contextos sociais específicos.

A pesquisa fora realizada na UFPA em um espaço que auxilia na orientação e auxílio acadêmico de estudantes vinculados ao PEC-G que são de países africanos, a Casa de Estudos Brasil África – CBA.

O estudo envolveu 12 (doze) sujeitos matriculados na IES de países africanos que estão representados na instituição. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Observação *in loco*, com registro em diário de campo;
- Análise de documentos;
- Entrevistas individuais e coletivas com os estudantes de países africanos; e
- Rodas de Conversas com representantes da Casa Brasil África.

Para a análise e tratamento dos dados, os referenciais de Bakhtin sobre a análise do discurso elaborado por Brait (1997); Barros e Fiorin (1994); Bezerra (2008) e Faraco (1996) serviram como ferramenta para o tratamento das informações coletadas.

A trajetória construída nesta pesquisa inicia com a apresentação desta **INTRODUÇÃO** em que as inquietações suscitadas no campo acadêmico aproximaram-me do objeto de estudo. Nela, apresento a problemática que norteia a investigação proposta, o

objetivo geral e os específicos que contribuiram para o desenvolvimento sistemático e progressivo da pesquisa.

Estruturada em quatro capítulos, o primeiro denominado de **INTERLOCUÇÃO TEÓRICA**, apresento a literatura consultada sobre o cotidiano, com destaque para a conceituação teórica que norteia o estudo. Em seguida apresento um breve recorte histórico sobre as relações raciais e as mudanças propostas por autores que deram origem a um debate que culminou em políticas públicas que na atualidade orientam as relações estabelecidas entre pessoas que apresentam diferentes características étnicas, raciais, sociais, etc em ambientes públicos institucionalizados como as IES nacionais.

No segundo capítulo intitulado de **TRILHA METODOLÓGICA**, apresento a trajetória metodológica definida e executada para a pesquisa de campo, com destaque para os instrumentos, técnicas e coleta de dados, além dos sujeitos e local da pesquisa.

No terceiro capítulo, denominado **PERFIL DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA**, apresento uma breve descrição dos estudantes interlocutores deste estudo, ressaltando os aspectos sociodemográficos e acadêmicos que os caracterizam.

No quarto capítulo, definido como **RELAÇÕES COTIDIANAS DOS ESTUDANTES DE PAÍSES AFRICANOS NO AMBIENTE INSTITUÍDO DA UFPA**, apresento uma sucinta descrição e análise da vivência dos acadêmicos estrangeiros vinculados ao PEC-G na instituição, com as impressões tecidas por eles sobre sua vivência acadêmica.

Finalizo com as **CONSIDERAÇÕES FINAIS** em que apresento algumas aproximações conclusivas relacionadas à nossa da lógica de pensamento como resposta a problemática central levantada neste estudo.

2. INTERLOCUÇÃO TEÓRICA

Esta seção tem o objetivo de apresentar os pressupostos da teoria do cotidiano na perspectiva histórico-crítica. Nela abordaremos as características da estrutura da vida cotidiana definida por Agnes Heller (2008) que se destacam nas tessituras vividas em ambientes coletivos – como o ambiente universitário – onde estudantes caracterizados por uma pluralidade étnico-racial, nacional e social se corporificam, o que produz no cotidiano da IES relações de poder, de igualdade e de diferença. Finalizamos com uma breve incursão sobre o olhar histórico das políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial no país, ressaltando os preceitos legais que orientam as maneiras de se relacionar dos indivíduos que apresentam identificação racial, étnica e social diversa, estabelecidas em espaços públicos coletivos.

2.1. A TEORIA DO COTIDIANO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Este estudo utiliza como referencial teórico metodológico a Teoria do Cotidiano elaborada por Agnes Heller a partir de seus estudos sobre *A vida Cotidiana*, de 1960.

Nos estudos ancorados nos referenciais sobre o cotidiano, o pesquisador tenta compreender o objeto de estudo em uma perspectiva contextual e dinâmica, inserindo-se na realidade vivida para captar e descrever as ações dos indivíduos no instante em que elas acontecem.

Para Heller (2008), o cotidiano é o espaço onde o homem vive todos os dias, independente da época histórica vivida. Ele é o lugar em que o indivíduo desenvolve todas as suas atividades, configurando-se como um espaço privilegiado de apreensão de uma dada realidade vivida.

As produções de Agnes Heller sobre o cotidiano fundamentam-se nas relações estabelecidas entre a ética e a vida social, sua maior preocupação científica, que resultou em uma análise filosófica e sociológica da vida cotidiana. O homem é compreendido pela autora como um ser ontológico que está inserido em um sistema dinâmico representado por categorias de atividade e de pensamento que se encontram inscritos no cotidiano.

Essa abordagem procura resgatar os processos emanados da relação homem-natureza ou da relação homem-homem, perspectiva negligenciada durante o desenvolvimento dos estudos de natureza positivista. Dessa forma, Heller (2008) volta seu olhar para a humanização do homem de acordo com os processos históricos que se configuram na

cotidianidade, propondo uma análise que se concentra nas estruturas de comportamento e de pensamento vivificados no cotidiano.

O termo cotidiano advém do latim “cotidie” ou “cotidianus”, que dá a ideia daquilo que ocorre “todos os dias”, aquilo que é diário, comum, ou habitual. Heller (2008) assim define o cotidiano:

A vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade e de sua personalidade. Na vida cotidiana colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se nem de longe em toda a sua intensidade. (HELLER, 2008, p. 31)

Guimarães (2002) destaca que o paradigma teórico definido por Heller (2008) parte da intenção de se perceber “o incomum no repetido” que pode ser apreendido nas múltiplas atividades que o indivíduo desenvolve em seu dia-a-dia. Entretanto, ele não se resume apenas na execução infinita de procedimentos executados diariamente, visto que o cotidiano é “a vida inteira do homem”.

Nesta perspectiva, ele é a própria constituição e reprodução do indivíduo e da sociedade em que está inserido, numa apropriação que se dá por meio de um processo definido por Heller (2008) como “assimilação da manipulação das coisas”, que se efetiva pela objetivação: a representação da ação humana sobre um objeto que cria, transforma e adapta para seu próprio uso e benefício, ganhando um valor social.

Esse processo está condicionado pela mediação social impetrada pela apropriação de instrumentos e produtos, onde os costumes e a comunicação ou intercâmbio se destacam. Quando o indivíduo realiza objetivações, dizemos que ele aprende a manipular elementos que compõem o cotidiano.

A opção por um tipo de estudo que possibilita uma apreensão sistemática do cotidiano vivido por estudantes que realizam a experiência acadêmica em terras estrangeiras foi demarcada pela possibilidade de captarmos como estão estruturadas as atividades cotidianas desenvolvidas por eles com outros grupos que participam do ambiente instituído selecionado, de maneira a perceber como as relações estabelecidas entre eles se configuram, analisando os pensamentos e comportamentos resultantes das interações cotidianas estabelecidas.

A teoria helleriana do cotidiano selecionada parte da compreensão que o homem aprende um conjunto de atividades caracterizadas como inerentes à estrutura da vida

cotidiana, formando um todo orgânico específico da natureza humana que evidencia as maneiras de ser, de pensar, de agir e de se relacionar própria do homem.

Heller (2008) denominou tais atividades como: a heterogeneidade, a hierarquia, a repetição, o economicismo, o espontaneísmo, a probalística, a entonação, o precedente, a imitação, o pragmatismo, a analogia, os juízos provisórios como os preconceitos e a ultrageneralização como estruturas inerentes ao plano do cotidiano.

Para que possamos compreender como esse saber prático se operacionaliza, isto é, para que possamos apreender o significado construído pelos sujeitos da pesquisa acerca do objeto cotidiano, é necessário analisarmos individualmente cada uma das características citadas anteriormente.

Uma das principais características apontadas por Heller (2008) sobre a vida cotidiana está relacionada ao seu caráter complexo, intenso e particular das atividades desenvolvidas que impossibilita uma apreensão homogeneizante do cotidiano, sendo pois uma estrutura definida como heterogênea dada as diferentes formulações que os indivíduos imprimem às suas questões cotidianas, o que reforça e estimula a singularidade dos sujeitos.

A vida cotidiana é estabelecida por meio de uma escala de valores que tende à hierarquizar as atividades desenvolvidas pela impossibilidade de se fazer tudo ao mesmo tempo. Dessa forma fazemos escolhas que corroboram para a construção de uma visão classificatória das atividades que são definidas por nós como prioritárias, secundárias, optativas ou descartáveis, sem que na verdade nos atentemos para isso.

A repetição é uma das atividades mais desenvolvidas no plano cotidiano pela sua ocorrência. Ela acontece em nível particular, quando as ações compreendem, por exemplo, em lavar as mãos várias vezes ao dia sempre que necessário – antes de nos alimentarmos ou após utilizamos o banheiro; e ainda no plano coletivo – quando cumprimentamos as pessoas em vários momentos do dia: “bom dia”, “boa noite”. A repetição envolve movimentos já treinados e assimilados por nosso corpo, executados de maneira inconsciente que permite sua efetivação sem que estejamos pensando em realizá-la.

O tempo diário para nos dedicarmos às atividades do cotidiano seria infinitamente insuficiente se não utilizássemos a estrutura definida por Heller (2008) como economicismo, característica que possibilita que tomemos decisões e realizemos procedimentos que otimizam o tempo dedicado às atividades cotidianas, tornando-nos ágeis e breves em sua execução: quando pensamos em nos alimentar, por exemplo, basta que façamos uma visita ao supermercado para comprar o alimento que desejamos – sem que seja preciso pescar o peixe ou realizar um plantio – ações demasiadamente demoradas.

O tempo e o esforço dedicado à tais tarefas é muito menor na época em que vivemos devido à aplicação dos recursos tecnológicos que inovam e dinamizam a vida cotidiana, permitindo que o uso das coisas seja facilitado pela estrutura tecnológica existente que dá praticidade às atividades que em épocas atrás, levariam muito mais tempo para serem executadas. Ao me apropriar desses recursos, elimino o tempo gasto para sua elaboração e o utilizo em segundos, o que dá ao economicismo a característica fundamental de praticidade.

A vida cotidiana também é marcada pelo espontaneísmo. As atividades não planejadas são características do comportamento cotidiano devido à ausência de programação das mesmas, marcadas pela não-observação das suas prováveis consequências pois elas não são consideradas. O espontaneísmo refere-se a uma ação imediata, impensada, quando o planejamento racional é substituído pela ação espontânea.

A probabilidade é uma ação típica da estrutura da vida cotidiana segundo a qual as atividades realizadas não se efetivam por meio de cálculos ou análises complexas envolvendo noções de química, física ou matemática, elas são simplesmente executadas sem que nos atentemos às prospecções racionais que são inerentes a elas:

para subir uma escada, ninguém pára e calcula o tamanho, o ângulo, as medidas para poder subir, simplesmente se sobe a escada, e se no meio tiver um degrau com distância menor e não for visto, a pessoa tropeça. O mesmo sucede quando se atravessa a rua, empiricamente se percebe se dá ou não para atravessar, embora se saiba dos riscos de acerto e erro. Se estiver certo, atravessa, se errado, é atropelado. Mas ninguém calcula a distância, a velocidade, etc. (GUIMARÃES, 2002, p. 14)

De maneira geral o conceito de probabilidade definido por Heller (2008) se sustenta em uma possibilidade de ação empírica que pode ser exitosa ou não. Em caso positivo, a ação desenvolvida passa a ser repetida mecanicamente tantas vezes forem necessárias, sem que tenhamos feito um estudo racional sobre o procedimento, que poderá ser revisto em caso de erro em sua execução.

A entonação faz parte da estrutura da vida cotidiana. Ela representa a marca de uma pessoa, caracterizando-a, que pode ser definida por diferentes atributos, entre os quais se destacam a maneira de ser, de falar, de demonstrar afetos.

A entonação é uma característica tão marcante no cotidiano vivido que na ausência de um determinado indivíduo, mesmo que alguém o imite ou duble, a cópia não representa para aqueles que o conhecem, o mesmo jeito de ser daquele que ali se ausentou.

Isso porque a entonação é marca pessoal, aquilo que garante que um determinado sujeito não se assemelha da mesma forma a outro, impossibilitando que a singularidade do indivíduo se repita. A entonação garante que a singularidade seja observada do ponto de vista

particular, diferenciando os indivíduos, que também pode ser percebida coletivamente quando são comparados de acordo com a identidade nacional que carregam como as de um povo ou grupo de indivíduos específicos.

A principal contribuição da entonação à vida cotidiana está no fato de não permitir a substituição aleatória das pessoas, que podem apresentar semelhanças que as aproximam, mas que não se confundem devido à impressão já registrada nos sujeitos.

A entonação faz com que sejamos percebidos como seres diferentes uns dos outros em aspectos físicos – cor dos olhos, tipo de cabelo, cor da pele – biológicos – tipo sanguíneo, DNA – sociais e psicológicos – maneiras de ser e de pensar, que garante dessa forma nossa individualidade.

A estrutura da vida cotidiana apresenta uma característica definida por Heller (2008) como precedente. Seu significado está ligado à execução repetitiva de uma determinada atividade realizada por um indivíduo em vários contextos e momentos, inexistindo a possibilidade de se mudar o padrão do procedimento já efetuado.

O caráter precedente de uma atividade executada no cotidiano indica uma oposição ao novo, o que aprisiona as ações daquele que tem dificuldade de utilizar sua criatividade para expressar-se de outra forma senão aquela já tornada habitual, permanecendo sob as amarras daquilo que já fez em outras situações vividas.

O precedente compõe uma estrutura tradicional que estanca o pensamento emancipador, uma vez que o olhar do indivíduo volta-se sempre ao passado, negando o futuro e as possibilidades de mudança.

A imitação é apontada por Heller (2008) como a primeira característica da vida cotidiana. Ela é apreendida muito antes do indivíduo tomar consciência das regras e normas estabelecidas no meio social, sendo por isso executada por meio da imitação desenvolvida desde que o sujeito é inserido em um determinado grupo social, caracterizando-se, portanto, no “primeiro momento de assimilação das relações sociais” (GUIMARÃES, 2000, p. 57).

Da mesma forma, a imitação caracteriza-se como um processo de objetivação que possibilita, por meio da imitação de um comportamento ou pensamento, que o indivíduo passe a se apropriar de algo já existente, não restringindo-se apenas aos primeiros anos de vida mas perdurando por toda a sua existência, uma vez que a imitação é um comportamento que se reforça socialmente.

Várias situações podem ser apresentadas como exemplo de imitação. Entre elas podemos destacar a moda que exerce uma pressão para que as pessoas vistam-se de maneira igual, como a tendência de usar jeans ou tênis pelos jovens. Comportamentos humanos

também podem ser imitados: as crenças religiosas são um exemplo disso, quando delimitam a maneira de viver de grupos que praticam uma determinada religião.

A imitação possibilita na atualidade que as pessoas identifiquem-se de acordo com a sensação de pertencimento e de aceitação com os grupos nos quais estabelecem relações, passando a imitar suas manifestações.

Na sociedade capitalista a imitação é utilizada como estímulo ao consumo, tornando a moda uma tendência tênue e passageira: roupas e objetos são descartados sob uma velocidade que impulsiona sua substituição constante. A principal marca dessa sociedade consumista está no desperdício de materiais que poderiam ser utilizados por um longo período e que são descartados tão logo surja uma nova proposta de consumo.

O pragmatismo é uma característica da vida cotidiana definida como uma ação que se fundamenta em um pensamento essencialmente prático, que não exige o estudo de teorias que expliquem a atividade a ser desenvolvida já que a prática cotidiana atesta que aquilo é verdadeiro.

No pragmatismo, a racionalidade não é acionada na atividade desenvolvida, sendo portanto, uma “ação pela ação” (GUIMARÃES, 2002) que diferencia e dicotomiza teoria e prática, uma vez que aquilo que se faz no dia-a-dia pode apresentar explicações teóricas contrárias àquilo que se faz, apresentando outro significado. De maneira geral, o pragmatismo representa aquela atividade cotidiana que possibilita ao indivíduo ter sucesso na vida diária sem que seja preciso refletir crítica e constantemente sobre aquilo que faz, já que a prática representa o êxito da ação desenvolvida, perpetuando-se permanentemente na vida cotidiana.

A analogia representa a atividade cotidiana voltada para a manutenção de um procedimento, aplicada todas as vezes em que o indivíduo considerar que a situação vivida se assemelha. É a ação que se configura pela repetição de um determinado comportamento adotado desde que represente a solução de uma dada situação.

A analogia apresenta uma estreita relação com os juízos provisórios, pois a execução inconsciente de uma determinada atividade possibilita que o indivíduo adote e mantenha um padrão de comportamento previamente estabelecido, demarcado por Heller (2008) como um preconceito.

Essa característica está voltada para o uso do saber popular em situações que surgem no dia-a-dia, mantidas pelo êxito do indivíduo nas atividades que realiza conseguindo, dessa forma, aplicar essa característica sempre que conseguir o resultado almejado.

Os juízos provisórios representam uma estrutura da vida cotidiana que é desprovido de uma teoria que os sustentem. Eles são baseados na experiência cotidiana das pessoas, de

acordo com as interações estabelecidas entre elas que acabam por confirmar como verdadeiras as práticas que as legitima.

Dessa forma o senso comum é a ferramenta que aciona tais juízos, caracterizados por Guimarães (2002) como um “pensamento corriqueiro” que não se baseia em uma teoria já descrita que se legitima pela confiança que passa a lhe ser creditada pelas pessoas do grupo e da sociedade que compartilham do juízo provisório estabelecido.

Heller (2008) define que há duas espécies de juízos provisórios: os juízos ultrageneralizadores, aqueles que “a prática confirma ou, pelo menos, não refuta, durante o tempo em que, baseados neles, fomos capazes de atuar e nos orientar” (HELLER, 2008, p. 53) e os preconceitos, “juízos provisórios que se enraízam na particularidade e, por conseguinte, se baseiam na fé”.

Percebemos que a confiança e a fé são as características que embasam os dois juízos provisórios definidos: na ultrageneralização, por exemplo, a confiança marca o pensamento e o comportamento cotidiano que pode ser percebido em todos os indivíduos devido ao grau de generalização que o juízo atinge na sociedade.

Por isso, quando vivemos uma experiência que possibilita a construção ou reforço de um conceito que ratifica um pensamento interposto, ele se generaliza para uma categoria que impulsiona a sua ultrageneralização. Guimarães (2002) destaca que se uma pessoa é assaltada na rua por um menino de rua, ela vai elaborar um juízo que considerará que todos os meninos de rua são ladrões.

Já os preconceitos caracterizam-se pela crença incondicional do indivíduo em uma verdade absoluta e particular que o impossibilita mudar de opinião sobre os eventos impressos no cotidiano. O fundamento do preconceito está na percepção de que aquilo que acreditamos representa a vontade universal, por isso deve se concretizar no comportamento de todos os indivíduos da sociedade.

A fé é que torna os juízos de preconceito verdadeiros, dando aos sujeitos uma intuitiva certeza que dispensa possíveis explicações. “Sei porque sei”, afirmam os preconceituosos.

Estas características corroboram para a compreensão do cotidiano a partir da teorização helleriana. Com ela, é possível analisar as estruturas inerentes ao cotidiano universitário pesquisado, categorizando-as de acordo com as evidências apreendidas resultantes da inserção dos estudantes na vida socioacadêmica.

Para apreendermos o objeto cotidiano deste estudo nos enveredamos nas experiências compartilhadas pelos sujeitos de acordo com as relações que estabelecem no ambiente instituído da IES, produzindo interações relacionais que atestam a riqueza e diversidade das atividades

lá desenvolvido, atentando-se como a diversidade étnica, racial, cultural e social se materializa nos sujeitos que frequentam espaços públicos coletivos, identificando as práticas e comportamentos dos sujeitos envolvidos com este objeto.

Ao considerarmos tais questões, compreendemos a necessidade de realizar uma breve incursão sobre os conhecimentos produzidos e sistematizados acerca dos paradigmas voltados para as maneiras de se relacionar das pessoas em espaços coletivos para dessa forma apresentar, em uma próxima seção, uma descrição sucinta da realidade vivida pelos estudantes de países africanos na instituição pesquisada.

2.2. CONHECIMENTOS ELABORADOS E PARTILHADOS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS INERENTES AO COTIDIANO ACADÊMICO

As estruturas da vida cotidiana têm sofrido desde o final do último século e início deste, profundas mudanças que altera econômica, social e culturalmente as sociedades de todo o mundo.

As mudanças citadas produziram a ruptura de pensamentos homogeneizantes que sustentavam verdades universais, oriundas de um olhar positivista, contribuindo para a quebra de pensamentos e comportamentos cotidianos pautados sob esse prisma.

Essas alterações fizeram emergir o paradigma da diversidade, pensamento que reflete a ideia de fragmentação e totalidade, inconclusão e complexidade, ruptura e continuidade, fazendo com que as sociedades atuais sejam definidas sempre no plural, tal as diferenças que os grupos sociais que nelas se legitimam apresentam.

As sociedades que foram impactadas pelas consequências dos movimentos identitários que sacudiram o mundo contemporâneo culminaram no reconhecimento de injustiças históricas aos grupos marginalizados como as mulheres e os deficientes, em contexto internacional, e as populações indígenas, quilombola e ribeirinha, em nível nacional, com destaque para a população negra que teve a possibilidade de ter seus principais direitos restituídos.

Neste contexto, urge a necessidade de se incentivar novos padrões de pensamento e de comportamentos cotidianos que orientem as relações sociais estabelecidas por indivíduos que apresentem diferenças de natureza étnica, racial, social ou outra qualquer que se corporifique em seus sujeitos no território brasileiro, como destaca Silva:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, homens e mulheres empenhados em promover condições de igualdade no

exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2007, p. 490)

Diante disso, os estudantes de países africanos que realizam a experiência acadêmica na UFPA são sujeitos que vivenciam relações cotidianas no interior da IES que participam de interações compreendidas como “relações raciais” por apresentarem um padrão étnico-racial semelhante ao dos afrodescendentes. Qual o impacto dessa semelhança no cotidiano vivido pelos sujeitos?

O estudo das relações raciais data o início do século XVIII. Ela é uma categoria conceitual elaborada para definir a maneira com que as relações sociais são forjadas entre indivíduos brancos e negros nas sociedades que sofreram o processo de colonização europeia, apresentando neste início de século profundas alterações, como atestam os estudos nas áreas das Ciências Sociais, Antropologia e Psicologia, que não aceitam mais a manutenção de um paradigma pautado no plano biológico, o que indica a necessidade de uma reversão conceitual que represente esta alteração, fundamentando-se, neste sentido, em aspectos histórico-sociais, estimulando a desconstrução de um pensamento social que marcou as diferenças como desigualdades.

Guimarães (2002; 2004); Munanga (1999; 2005; 2010) e Gomes (2000; 2003; 2010) destacam que esse paradigma produziu durante séculos a estigmatização (GOFFMAN, 1982) da população negra, reforçada pela naturalização de um pensamento social pautado em uma visão essencialista (SCHWARCZ, 1993) que definia as diferenças daqueles que não demonstravam traços característicos de branquitude (BENTO, 2012) como sinônimo de inferioridade.

Essa percepção discriminatória da população negra foi utilizada por cientistas do mundo inteiro e absorvida por governos brasileiros comprometidos com uma elite, e estimularam uma política que publicamente pregava a existência de uma democracia racial (FREYRE, 1998) mas que na realidade mascarava e reforçava as diferenças econômicas, sociais e estéticas entre os dois principais grupos sociais aqui instituídos – brancos e negros, influenciando significativamente as relações sociais estabelecidas entre eles.

O final do século XX surge como parâmetro norteador de uma nova percepção racial brasileira. A Constituição Federal de 1988 é o primeiro documento legal elaborado que reconhece a pluralidade étnico-racial da população nacional, sustentando outras articulações que promoveram a implementação de um novo paradigma das relações raciais.

Esse novo paradigma introduziu nos ambientes de ensino superior, pessoas de diferentes etnias como as de natureza indígena, ou com condições socioeconômicas desfavoráveis como os pertencentes às classes populares, e ainda o grupo racial negro por meio de políticas compensatórias, o que coloca em evidência a convivência estabelecida nestes ambientes, possibilitando a interação de pessoas diferentes que vão, por sua vez, imprimir significados também diferentes para suas vidas e para as experiências que vivenciam, estimulando, reforçando ou ressignificando processos identitários que as habilitam a moverem-se de acordo com as estratégias formais e informais que acionam para garantir sua permanência nas universidades.

De fato, o processo educativo é o eixo central da dinâmica que pretende construir uma nova maneira de desenvolver as relações raciais no país.

A inserção de estudantes de países africanos no cotidiano das IES brasileiras também proporciona uma reflexão sobre a maneira com que são estabelecidas as relações sociais entre os grupos que se integram ao ambiente acadêmico, em uma interação que incentiva processos de aprendizagens, valoriza a troca de conhecimentos e de experiências, possibilitando a “quebra de desconfianças mútuas que priorize um projeto coletivo voltado para a construção de uma sociedade justa, igualitária e equânime” (BRASIL, 2006, p. 14).

Este processo não é responsabilidade apenas dos ambientes de ensino formais, uma vez que as práticas de discriminação racial e social não se originam neles, entretanto estes têm um papel central por ser um ambiente de produção e divulgação de conhecimentos e posturas que influenciariam na construção da sociedade que se deseja formar:

a escola tem um papel preponderante para a eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2006, p. 15).

Nesta perspectiva, é essencial que se valorize a inserção de acadêmicos que apresentam diferentes aspectos socioculturais para que se desconstrua a visão homogeneizadora presente no ideário nacional que valorizou um único modelo civilizatório, com características eurocentradas, de aspecto branco, masculino e heterossexual, para que

dessa forma se reconheça a existência de modelos pluriétnicos e multirraciais como aqueles vivificados na figura dos estudantes de países africanos, levando a comunidade acadêmica a conviver, respeitar e valorizar a diversidade impressa nestes sujeitos e em outros que ingressam no Ensino Superior – ES – nacional, seja por meio de acordos bilaterais de cooperação científica ou por meio de políticas compensatórias.

A diversidade dos acadêmicos brasileiros que se integram na atualidade ao cotidiano universitário confirma a existência multirracial da nossa população, cujas identidades étnico-raciais emergiram do contato estabelecido entre os diferentes grupos aqui instituídos, contrariando e negando dessa forma a influência da ideia da mestiçagem amplamente aceita e divulgada que caracterizou a população brasileira como uma unidade resultante da mistura racial estimulada há séculos atrás.

A possibilidade de uma constituição identitária sem as amarras simbólicas da mestiçagem permite que os indivíduos expressem de forma livre e igualitária sua identidade étnico-racial, valorizando-as, e dando às diferenças culturais o destaque que merecem, estimulando de maneira positiva a autodeclaração das pessoas de acordo com o pertencimento étnico e racial que se identificam, ação que durante séculos foi postergada ante a necessidade de se constituir uma identidade nacional que valorizasse o indivíduo mestiço resultante das inúmeras tentativas de branqueamento da população.

Ao se contrapor ao modelo societal mestiço¹ sustentado pelo mito da democracia racial instaurado pela obra freyreana *Casa Grande e Senzala* escrito em 1933, definido por DaMata (1997) como aquele que contribuiu para a divulgação do pensamento que a nossa sociedade resultara de diversas clivagens raciais e sociais realizadas por meio da mistura de três matrizes étnicas distintas² (africana, europeia e indígena), Guimarães (2006) afirma que este paradigma impossibilitou que diferenças culturais, estéticas e raciais dos grupos que aqui se constituíram fossem percebidas e valorizadas, obliterando a formação identitária positiva dos grupos étnico-raciais nãobrancos que aqui se estabeleceram.

O autor destaca que décadas após os movimentos identitários nacionais (no caso brasileiro, o Movimento Negro) passarem a consolidar uma estratégia política de

¹ pensava-se que os grupos indígenas seriam extintos ante o processo de assimilação a que eram submetidos, o que resultaria na sua provável integração à sociedade brasileira, com a população negra, após a mistura de várias gerações, também deixando de existir, restando uma população mestiça com características eurocentradas.

² as quais foram mantidas como referência mas se diluíram produzindo um novo tipo social, um mestiço que herdara as características positivas das matrizes étnicas que se cruzaram.

reconhecimento de suas populações, como aqueles iniciados em toda a América Latina³, não há como não se reconhecer que a sociedade brasileira caracteriza-se na atualidade como pluriétnica e multirracial.

Nesta perspectiva, o novo modelo de sociedade e de nação almejado nas reformas constitucionais iniciadas no continente impulsionou a construção de identidades étnico-raciais heterogêneas nas sociedades latinas. Guimarães (2006) destaca que este movimento proporcionou o resgate de direitos históricos de minorias indígenas em alguns países, como a Venezuela, México e Paraguai.

Em outros como o Brasil, Colômbia e Equador, o modelo adotado possibilitou o reconhecimento constitucional de direitos históricos coletivos da população negra, passando a adotar formas de discriminação positiva. No caso brasileiro a luta concentrou-se no reconhecimento do racismo como problema nacional, elaborando-se formas concretas de se confrontá-lo.

A principal consequência desse movimento foi tornar crime a prática de racismo (C. F. de 1988) que veio a ser regulamentado pela Lei nº 7.716/89. Simbolicamente, tal momento propiciou a criação da Fundação Cultural Palmares em 1988 e, em 1995, a instituição de Zumbi dos Palmares como um dos representantes nacionais do povo brasileiro devido ao seu destaque na luta em defesa da população negra escravizada⁴.

A tentativa dos grupos ligados ao Movimento Negro brasileiro concentrou-se em integrar a participação da população negra na vida nacional da sociedade brasileira, ao mesmo tempo que pretendia construir um sentimento étnico estabelecido por meio da consciência racial.

Esse movimento possibilitou que a dimensão étnico-racial se resignificasse, saindo de uma percepção biológica para a social, passando a ser compreendida como aquela capaz de imprimir aos diferentes indivíduos um valor positivo às suas características estéticas e culturais, reconhecendo o direito que têm de expressar de forma autônoma sua identidade, o que garantiria a todos os indivíduos o respeito à sua etnia e racialidade, que no plano cultural

³ Com o investimento dos países da América Latina na reforma constitucional que culminou com a reconstrução dos Estados democráticos de direito, tais países, especialmente o Brasil – que procurou se espelhar novamente no modelo de nação desenvolvido pelos Estados democráticos europeus e norte-americano, entretanto diferindo-se daqueles instituídos no final do século XIX segundo o qual as nações formariam uma comunidade de pertença cultural, linguística e racial homogêneas – investiram no reconhecimento de que suas nações refletiam na atualidade paradigmas multiculturalistas e multirraciais cuja função do Estado era a de preservar e garantir a diversidade impressa nos cidadãos, e não extingui-las.

⁴ Uma das primeiras tentativas de se desconstruir a ideia repassada que a população escravizada não havia esboçado resistência pelos séculos de dominação.

objetivo resultaria, segundo Guimarães e Huntley (2000), no direito de não ser absorvido genericamente como brasileiro, conferindo ao aspecto político a possibilidade de se reivindicar direitos no plano coletivo, especialmente os grupos que mais sofreram perdas históricas como os indígenas e a população negra e quilombola.

Na década de 1990 o resultado dessa projeção multicultural da população brasileira ainda não ecoa na sociedade, como destaca Guimarães (2006) ao considerar que o multiculturalismo assumido como bandeira dos governos democráticos brasileiros neste período pouco fez, na realidade, para superar o quadro da desigualdade social vivida pela população negra nas relações sociais, educacionais e de trabalho que se estabeleciam no cotidiano da época, permanecendo as situações racistas (institucionais e cordiais) com que a população negra brasileira, especialmente a que se encaixava na classe social menos favorecida, era tratada.

Na década seguinte, com a Conferência de Durban, em 2001, o governo brasileiro passa a consolidar uma política de enfrentamento ao racismo e às desigualdades decorrentes desse evento. Inúmeros dispositivos legais são criados para reverter esse quadro⁵, culminando, no plano nacional, com a criação de políticas afirmativas, e no plano internacional, com o fomento à política de internacionalização do ensino superior por meio dos acordos bilaterais de cooperação científica que na atualidade produzem migrações temporárias como aquelas que possibilitaram aos estudantes de países africanos o estabelecimento de vínculo acadêmico em uma instituição distante de seu país de origem.

Para nortear as relações estabelecidas por grupos tão distintos e quebrar as representações negativas construídas sobre aqueles que não se assemelham ao padrão racial estabelecido – e na verdade desconstruir o pensamento de que existe um modelo racial único a ser seguido e valorizado – a sociedade civil organizada elabora junto ao governo brasileiro um documento que pretende subsidiar esta mudança. São as Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERER (2004).

Um dos principais argumentos apresentados para a criação deste dispositivo legal está na necessidade de se construir estereótipos sociais livres de preconceitos para a população negra, incentivando a elaboração de referências simbólicas positivas ao indivíduo negro, ao seu grupo e à sua comunidade cultural, possibilitando que as instituições brasileiras reflitam sobre a urgência de se implementar uma nova realidade social pautada em pressupostos de apoio e valorização da diversidade.

⁵ Como a Lei nº 10.639/03 e o Estatuto da Igualdade Racial.

No plano acadêmico as DCNERER (2004) possibilitam a desconstrução da ideia que projetou a população negra como aquela que representa um grupo intelectualmente inferior, desprovido de competência ou de interesse em ascender socialmente, pensamento construído historicamente que não levou em consideração que o grupo hegemônico não ofereceu nenhuma possibilidade socioeconômica para que a população negra desenvolvesse seu capital humano, produzindo uma desigualdade histórica que a estrutura social hierarquizada gerou em prejuízo para os negros.

Trata-se, neste caso, de se reconhecer que eles não detinham os recursos financeiros necessários para se aperfeiçoarem intelectual ou economicamente, oportunidade que se efetiva com as ações reparatórias que desmascaram cotidianamente a premissa preconceituosa acima relatada⁶.

Outro aspecto importante apontado pelas DCNERER (2004) na defesa da diversidade acadêmica é a possibilidade que ela representa para a convivência e para a aprendizagem, produzindo contribuições que não podem ser mensuradas em estudos quantitativos, mas que possibilitam aos processos de sociabilidade e de aprendizagem vivenciadas no ambiente universitário uma riqueza que se expressa não apenas em ideias ou opiniões, mas na reflexão que o confronto entre estas – de pessoas que são de diferentes regiões geográficas, posições religiosas, situação econômica, ou orientação sexual ou de gênero – produz, fazendo com que diferentes indivíduos discutam seus pontos de vista, contrapondo-os e respeitando-os, vivendo experiências e produzindo novos conhecimentos pautados na diversidade.

A inserção de estudantes de diferentes etnias e grupos raciais distintos no universo acadêmico contribui para a desconstrução de outro equívoco sustentado socialmente: o que considera que os negros – e outros grupos sub-representados – discriminam-se e são também racistas (BRASIL, 2004), ideia defendida pela ideologia do branqueamento (SEYFERT, 1996) que por muito tempo divulgou o pensamento e o sentimento de que pessoas brancas seriam mais humanas e intelectualmente superiores e que por suas qualidades teriam o direito de comandar e decidir o que seria bom para todos.

A verdade é que o grupo negro fora ensinado a pensar como branco e agir como este, desenvolvendo também posturas e atitudes racistas, uma vez que introjetou valores que negaram suas raízes culturais, culminando com a rejeição de sua aparência estética. A tentativa de branqueamento da população nacional engendrou políticas que pretendiam

⁶ Em um estudo comparando dados de desempenho de estudantes antes e após a efetivação de uma política de reserva de vagas na UFPA, Mendes, Silva e Maciel (2013) indicam que os estudantes cotistas apresentaram desempenho igual ou superior aos dos estudantes não cotistas na instituição.

eliminar simbólica e materialmente a presença dos negros, imprimindo marcas negativas nestes e principalmente naqueles que os discriminavam (GOMES, 2010).

O pensamento de que a questão racial deve ser debatida apenas pelos grupos ligados ao Movimento Negro e pesquisadores impossibilita que as instituições educativas reconheçam sua responsabilidade em lidar com a temática, entretanto esta é tarefa de todos, independentemente de seu pertencimento étnico-racial.

Pensar que as consequências do racismo e das discriminações produzidas pelo mito da democracia racial (FREYRE, 1998) e da teoria do branqueamento (BENTO, 2012) só atinge os negros contribui para a perpetuação de prática marginalizantes, racistas e discriminatórias, que na realidade atingem a todos os grupos étnico-raciais que compõe a população brasileira, mesmo que de forma e níveis diferentes, imprimindo dificuldades nas trajetórias de vida escolar e social dos indivíduos que pertencem à população negra.

Junqueira (2007) enfatiza que os benefícios da valorização da diversidade não atinge apenas os grupos historicamente discriminados mas toda a população que pode com isso reverter o quadro de racismo e de preconceito até então desenvolvidos, possibilitando que a sociedade brasileira adquira novos padrões de relações sociais:

Não se pode esquecer que, tendo em vista a complexidade das relações sociais e a dimensão relacional das identidades, o que afeta um grupo social diz respeito ao conjunto de uma sociedade de tal modo que, ao se assegurar, em todos os espaços e em todas as manifestações, lugar a um determinado grupo social, até então dela excluído ou incluído de maneira subalternizada, implica uma transferência global da sociedade em que ele vive. Desse modo, políticas de ação afirmativa para garantir uma maior presença de negros (as), indígenas e outros grupos populacionais nas escolas, nas universidades, na mídia, no mercado de trabalho, na burocracia estatal e, ao mesmo tempo, assegurar-lhes oportunidades e uma renda melhor, devem ser encaradas e empreendidas como medidas concretas voltadas a promover um melhoramento do quadro global de nossa sociedade, uma vez que visam fazer que todos os seus grupos passem a participar dela ativamente e contribuir, de maneira democrática, para sua transformação. Nesse sentido, vale insistir: a diversidade na universidade brasileira, buscada por meio de uma maior presença e uma permanência com qualidade de maiores contingentes negros, (e outras minorias políticas) passa a ser vista como um poderoso fator de promoção de um considerável salto de qualidade nos padrões acadêmicos e científicos nacionais. (JUNQUEIRA, 2007, p. 23 e 24)

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006) também destacam que a inserção de uma diversidade humana no cotidiano das IES brasileiras oportuniza a desmistificação de concepções preconceituosas que povoam representações sociais e orientam ações cotidianas ofensivas e opressivas, evidenciadas também no interior de grupos raciais específicos, consolidando experiências que questionam

as teorias e os conteúdos que foram estabelecidos e naturalizados em várias disciplinas que formam os cursos acadêmicos.

Dessa forma é função das IES brasileiras implementar ações voltadas para que a comunidade acadêmica conheça a história e a cultura negra e africana (Lei nº 10.639/03) e de outros grupos que compõem a diversidade étnico-racial brasileira, atentando-se para as orientações contidas nas DCNERER (2004) e elaborando estratégias educacionais e formativas que estimulem no cotidiano acadêmico a execução do que está estabelecido nos documentos oficiais anteriormente citados.

Guimarães (2003); Junqueira (2007) e Silvério (2002) destacam que as medidas elaboradas para esse fim possibilitam não apenas a troca de experiências entre os indivíduos que lá circulam, mas oportunizam a construção de conhecimentos pautados na valorização de padrões raciais diversificados, ampliando o debate sobre o padrão historicamente estabelecido das relações raciais da sociedade brasileira e também do mundo, já que a discriminação, o racismo e seus efeitos deixaram um legado negativo nas relações estabelecidas entre diferentes grupos humanos.

Para os estudantes oriundos de países situados na região subsaariana do continente africano que realizam a experiência acadêmica em terras brasileiras, cabe perceber o alcance que tais medidas representam na vida cotidiana da IES a que estão vinculados, refletindo como de fato são construídas as relações cotidianas que estabelecem em seu interior, uma vez que também são herdeiros de uma dívida histórica brasileira devido à exploração brutal das populações das quais descendem.

Deste modo, os esforços da comunidade acadêmica deve se concentrar na reestruturação e na reconceptualização das relações de poder que se efetivam entre e dentro das diversas comunidades culturais vivificadas no ambiente instituído pesquisado, possibilitando a construção de uma expressão simbólica de novos, contínuos e criativos processos de reconfiguração identitária (JUNQUEIRA, 2007).

Para isso Silvério (2002) e Guimarães (2003) sugerem que tais processos se pautem em pressupostos críticos, solidários e pluralistas que não aceitem mais as diferenças como fator de desigualdades, ou que tampouco se desenvolvam novos ideais separatistas ou que ainda se imprima à igualdade a ideia notadamente desenvolvida a partir de um ideal de homogeneização universal e descontextualizada.

O que os pesquisadores da temática, militantes do Movimento Negro e população em geral almejam na realidade é que ao se garantir o acesso nas IES brasileiras de acadêmicos que se auto-identificam como negros, esta identificação não se reflita na vida universitária

cotidiana dos sujeitos em mecanismos geradores de situações de racismo, preconceito ou discriminação racial, mas que contribuam para a eliminação daquelas já vividas por outros no interior das IES, e para isso ocorrer é necessário que debates e reflexões sejam promovidos para a efetiva mudança do quadro apresentado.

Por isso, é fundamental que se identifique e se analise os fenômenos observados ou relacionados às ações discriminatórias vivenciadas por acadêmicos nas IES federais que contribuem para marcar de maneira negativa a trajetória desses sujeitos, verificando quais as ações de enfrentamento do racismo e de seus efeitos são elaboradas no interior das IES nacionais, de maneira a estimular a valorização da diversidade, da pluralidade e da igualdade entre as pessoas e grupos que dinamicamente se definem e se redefinem em termos sociais, raciais, culturais, sexuais ou outros.

Ao se discutir com seriedade a manifestação de tais práticas no cotidiano das IES, rasga-se o véu de intolerância com que muitos sujeitos são tratados, passando-se a reivindicar ações, posturas ou práticas por meio das quais se reconhece, respeita, valoriza e promove a pluralidade (JUNQUEIRA, 2007, p. 23), possibilitando que eles tenham vez e voz no ambiente acadêmico, que sejam respeitados em seus direitos para que possam ser reconhecidos equanimemente.

Não cabe portanto, sugerir uma discussão acirrada para se definir objetivamente quem é ou não negro⁷, mas adotar ações cotidianas que auxiliem na concretização da diversidade no contexto acadêmico, respeitando-se os pluralismos que se corporifica na figura destes universitários.

Um olhar acadêmico que não parta da posição predominantemente eurocentrada mas, que compreenda a pluralidade dos acadêmicos pode desconstruir também o ideal de branquitude (BENTO, 2012) construído por muitos negros e negras, reconhecendo a importância que a população que representa tem na vida social atual, possibilitando que tais sujeitos construam um sentimento de negritude (MUNANGA, 2009), valorizando as suas características estéticas e culturais, combatendo nesta perspectiva a introjeção de elementos que não fazem parte da sua identidade racial.

Por fim, as DCNERER (2004) e os autores que discutem a temática ressaltam que a relação dialógica não deve ser apenas uma iniciativa das instituições de ensino. Ela deve permear os processos que se firmam entre os estudiosos da questão racial, os grupos sociais ligados ao Movimento Negro, e as instituições sociais que lidam diretamente com a temática,

⁷ Os indígenas já resolveram essa questão.

para que coletivamente, elaborem estratégias que possam vencer as divergências entre conhecimento teórico e realidade, envolvendo concepções e ações para se elaborar e se efetivar um projeto comum que combata o racismo e a discriminação na sociedade brasileira, produzindo de fato relações raciais pautadas no princípio de igualdade entre os grupos étnico-raciais aqui constituídos.

Veremos, na seção seguinte, o caminho percorrido para a efetivação deste estudo.

3. TRILHA METODOLÓGICA

Nesta seção apresentamos o caminho metodológico traçado e percorrido para a efetivação desse estudo.

A influência do campo das Ciências Humanas nos impõe uma nova maneira de olhar para a realidade pesquisada que se distingue das Ciências Exatas por não admitir uma análise processada de maneira positiva, dada a especificidade da natureza do objeto de estudo selecionado.

Neste sentido, a pesquisa ora proposta parte de uma abordagem qualitativa de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987; LUDKE & ANDRÉ, 1986; CHIZZOTTI, 2001) pois elabora uma interpretação ou compreensão de um dado fenômeno social que não se quantifica objetivamente devido envolver trajetórias de vida de sujeitos, consideradas de acordo com o sentido subjetivo que lhes dão e as possíveis inter-relações que podem ser estabelecidas com o contexto mais amplo, analisando-se as perspectivas relacionais construídas por aqueles que vivenciam a experiência acadêmica em uma IES pública, o que impossibilita um estudo realizado de forma quantitativa pois a vida universitária não poderia ser resumida a um dado objetivo. Como afirma Teixeira (2011), na pesquisa qualitativa:

o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem. É o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana. (TEIXEIRA, 2011, p. 140)

Pelo seu teor qualitativo, este estudo tem como característica central a descrição e a interpretação da realidade pesquisada. Para Ludke & André (1986, p. 18), a descrição de um dado fenômeno estudado favorece a sua compreensão pois dá ao pesquisador informações sobre os saberes, conhecimentos e vivências próprias dos sujeitos pesquisados. A análise interpretativa possibilita que o pesquisador capte os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos a um dado fenômeno investigado, explicitando aquilo que está encoberto e que caracteriza um determinado objeto de estudo, sendo possível reconhecer, por meio dela, as concepções de homem, mundo e de sociedade que apresentam.

A construção teórico-metodológica assinalada apoia-se na compreensão do cotidiano vivido dos sujeitos, de acordo com os processos de interação que estabelecem no interior da IES. A teoria do cotidiano proposta por Agnes Heller (2008) representa uma profícua contribuição para a análise das estruturas subjacentes às atividades desenvolvidas no cotidiano, por isso é tomada como elemento de sustentação das prospecções realizadas.

Os procedimentos metodológicos selecionados para o tratamento das informações colhidas com os estudantes de países estrangeiros tomados como informantes da pesquisa foram propostos em momentos específicos e articulados, de acordo com a descrição abaixo apresentada:

Primeiro Procedimento: desenvolvido por meio da leitura e sistematização da literatura consultada em etapas assim descritas:

- a) Levantamento do referencial teórico sobre a temática do Cotidiano, Ensino Superior e Processos Relacionais estabelecidos entre pessoas de diferentes origens nacionais, sociais, étnicas e/ou raciais em espaços públicos coletados em artigos, dissertações, livros e teses;
- b) Levantamento bibliográfico de documentos referentes à instituição pesquisada e das diretrizes nacionais que regulamentam as relações étnico-raciais em espaços públicos coletivos;
- c) Sistematização dos dados analisados.

A experiência bibliográfica realizada nesta etapa permite a cobertura com maior facilidade, de uma gama de produções teóricas que não poderiam ser estudadas diretamente (GIL, 1999, p. 50). Seu objetivo principal é reconhecer as referências epistemológicas, teóricas e conceituais do campo pesquisado que possibilitam a construção do estudo realizado.

Segundo Procedimento: contou com a elaboração e sistematização de um planejamento para a efetivação da coleta de dados, que por sua vez resultou em um roteiro para a realização da entrevista e para o registro das observações do cotidiano universitário dos sujeitos pesquisados.

Terceiro Procedimento: aproximação com o local da pesquisa, que resultou:

- a) Contato inicial presencial com o representante da Casa de Estudos Brasil – África, localizada na instituição selecionada e que apresenta como uma de suas finalidades “apoiar os estudantes africanos em suas atividades acadêmicas e culturais na UFPA e fomentar sua participação em todos os espaços institucionais”, para que nos auxiliasse com a apresentação ao grupo, solicitando o agendamento de uma reunião para apresentação da pesquisadora aos estudantes para a divulgação da pesquisa.

Descobrimos, no entanto, neste primeiro contato, que uma reunião da coordenação da CBA com os estudantes estava agendada para o mesmo dia, sendo convidada a permanecer no espaço e aproveitar para divulgar o estudo. Dessa forma fui apresentada ao grupo, momento

em que expus os objetivos e a metodologia da pesquisa aos presentes na reunião, solicitando voluntários para a entrevista.

Os estudantes a princípio não demonstraram interesse em participar, fazendo questionamentos sobre o teor da pesquisa. Mesmo sendo informados que não haveria danos (morais, intelectuais, etc) para quem dela participasse, naquele primeiro momento apenas dois informantes voluntariaram-se. Com o decorrer do processo de coleta de dados é que conseguimos outros voluntários, após o contato de um dos informantes, o que demonstrava a influência que exercia nos demais⁸ componentes do grupo.

Quarto procedimento: experiência empírica, com a efetivação de duas técnicas de coleta de dados:

a) Observação in loco, uma inserção etnográfica na realidade vivida pelos informantes da pesquisa, norteadas por um roteiro.

O estudo etnográfico é um tipo de estudo indicado por André (1986); Chizzotti (2001); e Severino (2006) para a pesquisa realizada, pois os autores o consideram a ferramenta que possibilita compreender, cotidianamente, os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades (SEVERINO, 2007, p. 119).

Ludke & André (1986) justifica o uso desse método por pesquisadores que se preocupam em observar as experiências e as vivências dos sujeitos que participam e constroem, juntamente com outros indivíduos e/ou grupos, o cotidiano a ser pesquisado, concentrando-se neste sentido em captar uma quantidade significativa de dados que serão minuciosa e cumulativamente descritos.

A interação direta exigida por esse procedimento tem como objetivo compreender as concepções, as práticas, as motivações, os comportamentos e os procedimentos desenvolvidos pelos sujeitos ou grupos demarcados como informantes da pesquisa, reconhecendo, segundo Chizzotti (2001), os significados que eles atribuem às suas práticas.

Ao me definir pelo método etnográfico crítico, o interesse circula na produção de um estudo sociológico que procura descrever as interações sociais tecidas entre os representantes do ambiente instituído da UFPA que tem a função de auxiliar e orientar na experiência acadêmica dos estudantes de países africanos na instituição, a fim de compreender os sentidos que imprimem nessas interações.

⁸ Ante seu contato, muitos dos já contatados que tinham se negado a participar da pesquisa, posteriormente consentiram.

Nesta perspectiva, utilizamos os pressupostos subjacentes à teoria multicultural crítica, uma vez que nos interessa saber como são articuladas e conduzidas às relações cotidianas entre os grupos definidos, verificando como as relações de poder e de justiça são estimuladas entre os mesmos, cristalizando as interações tecidas no ambiente acadêmico. Chizzotti (2001) afirma que este procedimento “é uma forma de análise cultural e social mediada pelas relações sociais de produção capitalista e de consumo, implicando poder de uns sobre os outros e formas opressivas de privilégios e subordinação” (CHIZZOTTI, 2001, p. 70).

O texto etnográfico exige uma descrição refinada e detalhada da realidade pesquisada, no sentido de se realizar uma descrição densa (GEERTZ, 1989, apud GHEDIN e FRANCO, 2008; CHIZZOTTI, 2001) da realidade, enriquecendo com detalhes extensivos e precisos os comportamentos situados e apreendidos do cotidiano que possibilitam a compreensão do fenômeno pesquisado e de seu contexto de produção. A opção por este tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador adotar um olhar crítico à realidade social analisada, percebendo-a como uma realidade multifacetada e complexa, pois é construída socialmente por seres humanos que vivenciam uma experiência de modo holístico e inter-relacionado, entendendo que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento.

O diário de campo foi a ferramenta utilizada para o registro da observação sobre o cotidiano dos informantes, realizada no primeiro semestre letivo de 2014, em momentos de interação do grupo na UFPA com a Casa de Estudos Brasil – África, estabelecidos em eventos como reuniões, seminários, orientações acadêmicas e outros vividos no ambiente instituído da IES.

b) Realização de entrevistas individuais e coletivas.

Ludke & André (1986) defendem o uso deste instrumento de coleta de dados pois consideram que ele possibilita, tal como a observação, a interação entre pesquisador e pesquisado (TRIVIÑOS, 1987), criando uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (BOGDAN e BIKLEN, 1994), em que é possível criar um clima de estímulo e de aceitação mútua, oportunizando assim que as informações sejam colhidas de maneira notável e autêntica.

Sua principal vantagem é que permite a captação direta, imediata e corrente da informação desejada com qualquer tipo de informante, independente da temática abordada: “uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexas e de escolhas nitidamente individuais” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34). Ao possibilitar correções, esclarecimentos e adaptações, a entrevista é um instrumento eficaz na obtenção das informações desejadas.

A opção é pela entrevista semi-estruturada, uma vez que proporciona uma ação por um período mais longo, sendo bem mais elaborada e organizada, pois utiliza um roteiro pré-definido.

Dividida entre individuais e coletivas, Triviños (1987) considera que no primeiro caso este tipo de instrumento proporciona ao pesquisador analisar as origens sociais e as experiências dos entrevistados, buscando assim suas representações particulares sobre questões correntes de modo a apreender sua realidade particular numa tentativa de apreensão do vivido – práticas, maneiras de negociação e de condições sociais. No segundo, ele dá ao pesquisador a possibilidade de perceber aspectos menos perceptíveis na esfera individual e que podem ser apreendidas na interação dos sujeitos com outros no grupo, já que pode indicar uma possível diferença entre sua opinião particular e a coletiva, o que fornece indicações importantes sobre os mesmos.

Eis o roteiro produzido e utilizado para orientar a entrevista individual que abordou as seguintes questões:

1. Esclarecimento sobre o objetivo da entrevista e sua condução;
2. Definição do perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos pesquisados;
3. Sua identificação étnica ou racial;
4. Definição da faixa etária;
5. Nacionalidade;
6. Fonte de renda;
7. Expectativas com o curso e a universidade matriculada;
8. Dificuldades vivenciadas na experiência acadêmica;
9. Motivações e incentivos que o mantém na instituição;
10. Relação entre os estudantes de países africanos;
11. Relação com a equipe responsável em auxiliar na experiência acadêmica;
12. Importância da formação acadêmica em sua vida pessoal, profissional e para o país de origem;
13. Avaliação do desempenho acadêmico no curso e na universidade;
14. Estabelecimento de vínculo acadêmico e manutenção de vínculo de pertencimento de origem;
15. Observação de discriminação no ambiente instituído de acordo com sua origem nacional e identificação racial;
16. Percepção da presença de estereótipos negativos direcionados ao grupo;
17. Integração às atividades desenvolvidas na Casa Brasil África;

18. Diálogo com movimentos sociais ligados à temática racial.

O roteiro elaborado para a entrevista coletiva contou com a exploração das seguintes questões:

1. Esclarecimento sobre o objetivo da entrevista e sua condução;
2. Definição do perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos pesquisados;
3. Sua identificação étnica ou racial;
4. Definição da faixa etária;
5. Nacionalidade;
6. Fonte de renda;
7. Expectativas com o curso e a universidade matriculada;
8. Dificuldades vivenciadas no período que antecede a experiência acadêmica de fato;
9. Motivações e incentivos que o mantém na instituição;
10. Relação com outros estudantes de países africanos;
11. Relação com a equipe responsável em auxiliar na experiência de certificação do Celpe-Brás;
12. Avaliação do desempenho na experiência de certificação do Celpe-Brás;
13. Importância da formação acadêmica em sua vida pessoal, profissional e para o país de origem;
14. Observação de discriminação no ambiente instituído de acordo com sua origem nacional e identificação racial;
15. Percepção da presença de estereótipos negativos direcionadas ao grupo;
16. Integração às atividades desenvolvidas na Casa Brasil África;

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre do ano letivo de 2014, com a observação do cotidiano realizada neste mesmo semestre.

c) Seleção dos informantes: de acordo com os critérios estabelecidos nesse estudo, os sujeitos da pesquisa são os estudantes de países africanos vinculados ao PEC-G que estudam na UFPA e que se encontram na faixa etária de 18 a 26 anos.

Quinto Procedimento: elaboração de um texto com amostra parcial dos resultados sistematizados, ao qual fora apresentado à banca de qualificação deste estudo para análise e parecer dos professores convidados.

Sexto Procedimento: iniciou a partir do exame de qualificação, de acordo com as orientações apresentadas nos pareceres das professoras doutoras que participaram do

momento. A partir delas o planejamento inicial fora revisado, culminando com a reorganização do projeto e do referencial teórico proposto. Dessa forma, retornamos e inserimos novos procedimentos, tais como:

a) A revisão da literatura sugerida, filtrando ainda mais as leituras e sistematizações realizadas e aproximando aquelas que representam o recorte selecionado da temática abordada, dando-nos segurança enquanto pesquisadora para situar-nos no campo de estudos demarcados.

b) A análise documental a fim de se conhecer o que estava expresso nos documentos oficiais da instituição e dos espaços reservados ao auxílio e orientação acadêmica dos estudantes de países africanos vinculados ao PEC-G.

c) Conversas informais com os representantes da Casa de Estudos Brasil-África que prestou esclarecimentos acerca do atendimento aos estudantes estrangeiros vinculados ou não ao PEC-G na instituição, de maneira geral, e aos estudantes de países africanos em especial, o que nos dava indícios de como eram estabelecidas as relações cotidianas entre eles.

d) Uso de nomes fictícios para que além dos informantes, outros citados neste estudo não fossem identificados.

A inserção no cotidiano vivido dos sujeitos pesquisados não foi tarefa fácil. Como grupo reduzido, percebia-se as dificuldades que demonstravam para interagir com outros de nacionalidade diferente da sua ou que tentavam estabelecer um primeiro contato, barreira que aos poucos foi quebrada com o auxílio do representante da Casa e de uma estudante cabo-verdeana que exercia grande influência no grupo. Entretanto, este fato possibilitou a não interferência na rotina desenvolvida pelo grupo pesquisado, garantindo dessa forma que as atividades previstas fossem executadas sem interferência da pesquisadora.

Com a inserção no ambiente acadêmico pude acompanhar eventos desenvolvidos pela equipe mencionada como reuniões, seminários, coquetéis e orientações acadêmicas.

A receptividade da coordenação da CBA contribuiu para o andamento do estudo proposto, repassando as informações necessárias de maneira solícita. A coordenação da Casa nos auxiliou em especial, visto que em muitos momentos debateu sobre a problemática levantada, dando sugestões que contribuíram para as reflexões elaboradas neste estudo.

Uma entrevista piloto fora realizada a fim de se verificar a adequação das questões propostas, alterando-se trechos que geravam dúvidas aos entrevistados e eliminando-se outras que demonstraram serem ineficientes para sua realidade sociocultural. O local e horário das entrevistas era definido juntamente com seus informantes, que os indicavam segundo sua disponibilidade.

Dessa forma realizamos o procedimento em dia da semana previamente combinado com os informantes, em horário matutino e vespertino, em espaços como lanchonete, residência, laboratório de informática e em salas de aula desocupadas da instituição. Mantivemos o roteiro previamente estabelecido, iniciando as entrevistas individuais que duraram cerca de uma hora a uma hora e meia.

A partir da primeira entrevista, que durou um pouco mais de uma hora e meia, devido os detalhes fornecidos pelo entrevistado de sua experiência acadêmica, percebemos que estes momentos seriam especiais pois lhes oportunizariam falar sobre questões que permaneciam encobertas durante sua vivência na instituição, exigindo da pesquisadora uma postura acolhedora para deixá-los a vontade, de modo que fornecessem dados que extrapolassem aqueles definidos no roteiro de entrevista.

As entrevistas eram iniciadas com a explicitação de sua importância para a comunidade atendida, indicando que a identidade do informante seria preservada, por isso seu nome original seria modificado e empregado um nome fictício. Porém, devido às lembranças despertadas pelas questões propostas, muitas passagens na narrativa eram envolvidas de um forte teor emotivo, o que os deixava tensos nesses momentos.

A flexibilidade proposta, o clima de receptividade estabelecido para o acolhimento das narrativas, e a compreensão das questões nelas apontadas indicou a necessidade de percebermos que o foco do procedimento adotado deveria tentar preservar de forma íntegra as informações coletadas, atentando-se para os silêncios, as rejeições, e os afetos impressos em seus enredos, o que exigiu uma postura de escuta atenciosa das questões e experiências retratadas.

Dessa forma, com o término das entrevistas individuais, realizamos uma entrevista coletiva com um grupo de estudantes que realizavam o curso Celpe-brás na instituição, mas devido não estarem de fato vinculados à instituição, suas interlocuções não foram tomadas para análise.

Após a efetivação das entrevistas, o material gravado fora ouvido repetidamente para que as transcrições fossem fidedignas. Devido à característica de estrangeiros que não dominam o padrão culto da língua aceito no país, verificou-se que empregavam desvios normativos que foram mantidos para a preservação das informações narradas. Muitas das expressões oriundas de seu país de origem também foram mantidas, com a respectiva e posterior explicação sobre as mesmas.

A orientação da banca de se preservar a identidade não apenas dos informantes como daqueles citados por eles fez com que todos os nomes utilizados fossem substituídos por nomes imaginários, empregados arbitrariamente pela pesquisadora.

Sétimo Procedimento: análise dos dados coletados na observação e entrevista.

Para a compreensão dos dados coletados sobre as relações estabelecidas pelos estudantes de países africanos no cotidiano acadêmico pesquisado, e ainda sob a necessidade de se explorar o material empírico tratando-o enquanto resultados, optamos pela análise do discurso proposta por Bakhtin e sistematizada por Brait (1997); Barros e Fiorin (1994); Bezerra (2008) e Faraco (1996), por compreender que a linguagem, elemento central desse tipo de análise, resulta de interações psicossociais, produzindo uma ciência cuja essência é o dialogismo.

Neste sentido, o procedimento demarcado representa o tratamento do discurso contido nas entrevistas, elencados a partir de seus traços significativos caracterizados pela intertextualidade e pela polifonia. A partir da opção selecionada, iniciamos a sistematização do material empírico coletado, visando o tratamento e análise das narrativas obtidas. Apresentamos a sistematização dos procedimentos efetuados:

- 1) Transcrições das entrevistas: feitas na íntegra, totalizando 135 páginas, em que se preservou o discurso dos entrevistados, o que contribuiu para o *corpus* de análise uma vez que preservamos a sua essência.
- 2) Pré-análise: realizada após as transcrições, quando nos debruçamos em leituras que tornaram mais inteligível o discurso contido nas narrativas.
- 3) Organização do corpus de análise pelas falas tomadas como significativas nas narrativas dos sujeitos, de acordo com a incidência de situações apontadas/percebidas nas entrevistas e observação do cotidiano.

3.1. OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

No ano letivo de 2014 estavam devidamente matriculados na UFPA, de acordo com as informações repassadas pelo CIAC - Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos (Anexo 1), um total de 42 (quarenta e dois) estudantes de países africanos vinculados ao PEC-G.

Quadro 01. Total de estudantes africanos matriculados na UFPA de acordo com seu país de origem.

Países	Estudantes
--------	------------

Angola	04
Benim	02
Cabo verde	10
Camarões	01
Congo	06
Guiné-Bissau	07
República Democrática do Congo	08
São Tomé e Príncipe	04
Total	42

Fonte: produzido pela autora, 2014.

Com o decorrer das entrevistas, solicitamos a alguns estudantes que nos auxiliassem a localizar os acadêmicos do Congo, uma vez que um número significativo de acadêmicos fora indicado no documento fornecido pela IES – seis, por isso partimos em busca dos mesmos para que fossem envolvidos na pesquisa.

Entretanto, tal foi nossa surpresa ao verificar que a lista fornecida pelo CIAC continha informações incorretas quanto à origem desses estudantes, conforme ressalta Pablo⁹, da República Democrática do Congo – RDC, que ao observar os nomes nela indicados, afirma:

Eu posso com certeza identificar os [estudantes] do meu país, mas dos outros países africanos não sei fazer isso, todos que estudam na UFPA sim, estão na lista, eu vejo quase todo mundo. Mas todos os listados como do Congo, são na verdade da República Democrática do Congo. Eu vejo aqui estudantes que são do meu país mas que estão aqui denominados do Congo, portanto estes não são do Congo, mas da República Democrática do Congo. E aqui na UFPA, inclusive aqui no Pará, só tem um aluno da República do Congo, só um, ele ainda não começou a estudar, ainda está fazendo o curso de Português, e ele vai fazer Medicina no próximo ano. (Pablo, estudante congolês)

Para confirmar a informação dada pelo estudante, consultamos o site do PEC-G e comprovamos que o documento fornecido pela instituição fora erroneamente elaborado. Dessa forma, o quadro com as informações corretas sobre a nacionalidade dos estudantes matriculados na instituição contém um país a menos, uma vez que naquele período o único estudante do Congo ainda realizava o curso promovido pela instituição para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, o Celpe-brás, conforme exigência legal expressa pelo Decreto N° 7.948, de 12 de março de 2013.

⁹ Nome fictício.

O exame aconteceria no segundo semestre letivo, por isso o candidato ainda não configurava como acadêmico efetivamente vinculado à instituição. Ficou assim definida a distribuição dos estudantes de países africanos de acordo com a sua nacionalidade.

Quadro 02. Países africanos com representação acadêmica na UFPA.

Países	Estudantes
Angola	04
Benim	02
Cabo verde	10
Camarões	01
Guiné-Bissau	07
República Democrática do Congo	14
São Tomé e Príncipe	04
Total de estudantes	42

Fonte: produzido pela autora, 2014.

Para cursar uma graduação, as IES cadastradas no programa ofertam cursos de áreas diversas, de maneira a contribuir com a preparação de indivíduos capazes de atuar em várias frentes, auxiliando no desenvolvimento integral de seus países. Na UFPA os estudantes de países africanos estão matriculados em cursos de destaque na instituição, sobressaindo a área das Engenharias – da Computação, Civil e Naval; e da Saúde – Medicina, Biomedicina e Odontologia, o que demonstra um interesse representativo dos mesmos para estas duas áreas.

A oferta de cursos de prestígio nacional e internacional desperta o interesse de um público internacional cada vez mais representativo, observado pelo número de candidatos inscritos que se amplia a cada ano, de acordo com os dados do MRE (2010-2015), o que possibilita uma concorrência maior às vagas ofertadas pelas IES, representando uma disputa mais acirrada pelas vagas, o que estimula a seleção daqueles que melhor se adéquam aos critérios estabelecidos pelas instituições.

Quadro 03. Total de estudantes de países africanos matriculados por curso.

Curso	Total de estudantes
Administração	1
Arquitetura	1
Biomedicina	5
Biotecnologia	1
Ciências Biológicas (Licenciatura)	1
Ciências Contábeis	1
Ciências Econômicas	2
Comunicação Social – Jornalismo	1
Engenharia Civil	3
Engenharia da Computação	4

Engenharia Elétrica	1
Engenharia Mecânica	1
Engenharia Naval	2
Farmácia	2
Geologia	1
Letras – Língua Francesa	1
Medicina	5
Nutrição	1
Odontologia	4
Psicologia	1
Química	1
Sistema de Informação	1
Turismo	1

Fonte: produzido pela autora, 2014

Dos 42 (quarenta e dois) estudantes matriculados na instituição, apenas 07 (sete) participaram do estudo por se adequar aos critérios previamente definidos para a pesquisa. Não foi possível localizar os estudantes de Camarões e Benim, o que comprometeu uma amostra paritária definida pela nacionalidade dos estudantes, impossibilitando a efetivação de nossa intenção inicial de entrevistar um representante de cada país. Com isso apenas 05 (cinco) países foram representados na pesquisa.

A faixa etária dos estudantes selecionados é de 20 a 26 anos. Não houve restrição quanto à identidade de gênero, participando aqueles que demonstrassem interesse e que se encaixassem no perfil definido anteriormente.

No capítulo seguinte apresentaremos os dados dos estudantes que auxiliam na composição de seu perfil socioeconômico, acadêmico e cultural.

3.2. A INSTITUIÇÃO SELECIONADA: UFPA

A pesquisa foi realizada na Universidade federal do Pará – UFPA, instituição criada pela Lei nº 3.191 de 02 de julho de 1957 que agregou outras 07 (sete) IES federais, estaduais e privadas do Estado, como as Faculdades de Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras, Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais para a criação de uma IES – que foi denominada na época de Universidade do Pará, projetada como modelo de instituição acadêmica na região norte.

Desde sua criação a instituição foi submetida a reformas que pretendia organizá-la academicamente¹⁰, culminando com uma apresentação regimental e estrutural que tinha como princípio a integração entre ensino, pesquisa e extensão:

¹⁰ A primeira reforma estatutária da UFPA aconteceu em 1963, estimulando sua reestruturação neste mesmo ano pela Lei nº 4.283/63. Com isso novos cursos foram implantados, com a inserção de atividades básicas que tinham o objetivo de promover o desenvolvimento regional e aperfeiçoar as atividades-fim da Instituição. Em 1968 uma nova estruturação é proposta, e um ano depois as Leis nº 5.539 e 5.540/68 estabelecem novos critérios para seu funcionamento. Em 1969 um novo plano de reestruturação é apresentado pelo Decreto nº 65.880/69, extinguindo as Faculdades isoladas existentes e criando os Centros de Ensino e departamentos, definindo suas funções, bem como orientando a criação do Regimento Geral da UFPA por seu Conselho Federal de Educação, promulgada através da Portaria nº 1.307/70. Em 1976/1977 uma revisão regimental é novamente aprovada com o objetivo de se observar as disposições legais existentes, o que por sua vez gerou um novo Regimento aprovado pelo Conselho Federal de Educação através do Parecer nº 1.854/77 e publicado no Diário Oficial do Estado em 18 de julho de 1978. Ainda nessa década a criação da FADESP – Fundação de Amparo ao Desenvolvimento da Pesquisa possibilitou a elaboração e execução de projetos que geraram receita para a instituição.

Em 1985 o Regimento da Reitoria foi reformulado, após aprovação da Resolução nº 549/85 pelo Conselho Universitário, vigorando por mais de 20 anos. Em 2006, a aprovação de um novo Estatuto e do Regimento Geral pelo MEC possibilitou mudanças nas IFES brasileiras de maneira geral e especificamente na UFPA, que teve uma antiga aspiração estrutural atendida: a atualização da estrutura da Instituição, com a substituição gradativa dos Departamentos e Centros de Ensino pelas Faculdades e Institutos a partir de 2007. A interiorização desenvolvida há anos foi oficializada pelo e incentivada por meio do Programa Norte de Interiorização (I, II, III) que se estendeu por todo o Estado do Pará.

Neste mesmo ano a UFPA adere ao REUNI - Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais pela anuência do Decreto Nº 6.096 (BRASIL, 2007) atentando-se para a necessidade pungente de elaborar condições que possibilitassem a ampliação do acesso e da permanência de estudantes na educação superior, otimizando o aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, contribuindo, segundo o PDI 2011-2015 da instituição, “para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública de qualidade”. Ao aderir ao programa, a UFPA implementa ações e projetos voltados para o atendimento ao que é proposto no referido programa, promovendo a melhoria dos espaços físicos e de seus equipamentos, qualificando e ampliando seu contingente de recursos humanos com vistas à expansão de vagas e cursos ofertados.

Mesmo antes da adesão ao REUNI a UFPA já elaborava ações visando a expansão de suas vagas, atentando-se para a necessidade de realizar um recorte inclusivo. Por isso em 2006 o sistema de reserva de vagas é instituído pela Resolução Nº 3.361/2005 do CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, que determinava a oferta e preenchimento de 50% das vagas para comunidade carente que comprovasse ter cursado todo o Ensino Médio em escola pública, incluídos neste aspecto os candidatos que se autodeclarassem pretos ou pardos (40% das vagas reservadas):

RESOLUÇÃO Nº 3.361/05

Art. 1º. Fica aprovada a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas dos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), oferecidas no Processo Seletivo Seriado (PSS) a estudantes que cursaram todo o Ensino médio em escola pública.

1º. Do percentual de vagas a que se refere o caput deste artigo, no mínimo, 40% (quarenta por cento) serão destinadas aos candidatos que se declararem pretos ou pardos e optarem por concorrer ao sistema de cotas referentes a candidatos negros.

3º. A reserva de vagas a que se refere o caput deste artigo terá vigência por um período de 5 (cinco) anos, ao final do qual será avaliado.

Art. 2º. A Universidade Federal do Pará assume o compromisso de estabelecer uma política de permanência aos candidatos que nela ingressarem conforme esta Resolução.

Art. 3º. Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação.

Reitoria da Universidade Federal do Pará, em 5 de agosto de 2005.

Prof. Dr. ALEX BOLONHA FIÚZA DE MELLO

Reitor

Presidente do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa.

Notadamente, as bases fundamentais da Universidade do Pará foram lançadas em uma gestão progressista, com a criação de novos cursos (Biblioteconomia, Arquitetura, Núcleo de Física e Matemática e outros) e institutos de pesquisa (Instituto de Higiene de Medicina Preventiva, hoje, Núcleo de Medicina Tropical, NMT), a contratação de docentes, o desenvolvimento do primeiro programa de pós-graduação em nível de especialização e a instituição do sistema departamental, em que as cátedras de interesses afins foram reunidas. Órgãos vitais foram criados (Biblioteca Central, Imprensa e Editora Universitária, Núcleo Pedagógico Integrado, NPI, hoje, Escola de Aplicação e Escola de Teatro) e tantas outras obras significativas nas artes, cultura e ciências (Coral da Universidade, Centro de Atividades Musicais). Da necessidade de integrar em um único espaço as unidades que se encontravam dispersas em mais de 20 prédios na cidade, foi concebida a instalação do *campus* universitário para abrigar o crescimento da Universidade, às margens do Rio Guamá, em uma área de 471 hectares. (UFPA, 2011-2015, p. 60-61).

Na atualidade a UFPA caracteriza-se como uma IFES – Instituição Federal de Ensino Superior – organizada em regime de autarquia, vinculada ao MEC por meio da Secretaria de Ensino Superior – SESu, mantendo o princípio de integração de suas funções anteriormente propostas como elemento norteador da instituição.

O PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional - elaborado para o quinquênio 2011-2015 reforça e amplia tais princípios, considerando como missão da IFES a produção, a socialização e a transformação do conhecimento na região amazônica de maneira a formar cidadãos que priorizem e respeitem a vida sustentável (UFPA, 2011-2015).

Para isso, o PDI (2011-2015) sugere ações e estratégias que busquem o reconhecimento da instituição como referência nacional e internacional de academia “multicampi” que se integra à sociedade em que está inserida, tornando-se um centro de referência em produção acadêmica, científica, tecnológica e cultural, cujos princípios pretendem: universalizar o conhecimento; incentivar o respeito à ética e à diversidade étnica, cultural e biológica de sua comunidade; atentando-se para liberdade de pensamento que traz para o ambiente instituído um pluralismo de ideias que deve ser respeitado e incentivado, estimulando a defesa dos direitos humanos e a preservação do ambiente, além de se caracterizar como um espaço que oferta prioritariamente um ensino público e gratuito que se

O impacto da medida foi emblemático, entretanto deu fôlego para que outros movimentos sociais e os grupos do ambiente instituído que os representavam entrassem na disputa. Em 2009 o CONSEPE aprova, por meio da Resolução nº 3.869/2009, a reserva de duas vagas, por acréscimo, nos cursos de graduação da UFPA a indígenas por seleção diferenciada, e pela Resolução nº 3.883/2009 inclui a pessoa com deficiência - PCD. Em 2011 a iniciativa é estendida aos estudantes quilombolas também por processo seletivo especial. A expansão desenvolvida traz para o cotidiano da IES a diversidade que se corporifica com o acesso de estudantes de origens e características diferentes, compondo um mosaico de sujeitos, com conhecimentos e vivências que enriquecem a experiência acadêmica promovida na instituição.

preocupa com a flexibilização e heterogeneidade dos métodos, critérios e procedimentos adotados por seus docentes, visando a excelência acadêmica sob as três perspectivas já definidas: do ensino, da pesquisa e da extensão.



FOTO 01: Fachada do 1º portão da UFPA, 2014. Créditos: pesquisadora.

Sendo uma das mais importantes instituições de ensino da região norte e nordeste do país, a UFPA tem, segundo dados extraídos do site da instituição (UFPA, 2011), uma população de 61.064 (sessenta e um mil e sessenta e quatro) pessoas espalhadas em 12 (doze) campus, assim distribuídas:

- a) 2.522 (dois mil, quinhentos e vinte e dois) docentes – entre efetivos, substitutos e visitantes – que atuam no Ensino Superior e na Educação Básica;
- b) 2.309 (dois mil, trezentos e nove) servidores técnico-administrativos;
- c) 1.886 (um mil, oitocentos e oitenta e seis) estudantes do Ensino Fundamental e Médio vinculados à Escola de Aplicação;
- d) 32.169 (trinta e dois mil, cento e sessenta e nove) acadêmicos matriculados em cursos de graduação, entre os quais 18.891 (dezoito mil, oitocentos e noventa e um) estão domiciliados na capital e outros 13.278 (treze mil, duzentos e setenta e oito) no interior;
- e) 7.101 (sete mil, cento e um) estudantes de pós-graduação, com um total de 4.012 (quatro mil e doze) vinculados a programas *stricto sensu* e;
- f) 6.051 (seis mil e cinquenta e um) estudantes matriculados e distribuídos em Cursos Livres promovidos pelo ILC – Instituto de Letras e Comunicação Social e ICA – Instituto de Ciência da Arte, pela Escola de Teatro e Dança, Escola de Música e pela Casa de Estudos Germânicos.

Na atualidade são de 513 (quinhentos e treze) cursos de graduação e 45 (quarenta e cinco) programas de pós-graduação, com 43 (quarenta e três) cursos de Mestrado e outros 22 (vinte e dois) programas de Doutorado.

A estrutura é composta por 11 campus: Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí. A sede da instituição está localizada na capital do município, na Cidade Universitária professor José da Silveira Netto, Rua Augusto Correa, nº 1, bairro do Guamá.



Diagrama 01: Planta frontal do campus sede da UFPA. Créditos: Portal da UFPA

Para garantir a acessibilidade da comunidade acadêmica e dos visitantes, a sede da instituição possui 04 (quatro) entradas em posições estratégicas que permitem o fluxo contínuo de veículos e pedestres.

As finalidades da instituição estão expressas no 3º Estatuto da UFPA, a saber:

- I. Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, de forma a gerar, sistematizar, aplicar e difundir o conhecimento em suas várias formas de expressão e campos de investigação científica, cultural e tecnológica;
- II. Formar e qualificar continuamente profissionais nas diversas áreas do conhecimento, zelando pela sua formação humanista e ética, de modo a contribuir para o pleno exercício da cidadania, a promoção do bem público e a melhoria da qualidade de vida, particularmente do amazônida;
- III. Cooperar para o desenvolvimento regional, nacional e internacional, firmando-se como suporte técnico e científico de excelência no atendimento de serviços de interesse comunitário frente às mais variadas demandas sócio-político-culturais para uma Amazônia economicamente viável, ambientalmente segura e socialmente justa (UFPA, 2006a)



Foto 02: Restaurante Universitário – RU, 2014. Créditos: pesquisadora.

Dessa forma, para estimular o desenvolvimento regional, a UFPA investe, entre outras ações, na formação acadêmica de professores do Estado por meio do PARFOR – Plano Nacional de Formação Docente, ampliando a oferta aos cursos de licenciatura em todos os *campi*, da capital e do interior. Ela ainda incentiva as ações voltadas para o ensino, para a pesquisa e a extensão em suas unidades acadêmicas da sede – Institutos e Núcleos; e regionais, bem como nas unidades acadêmicas especiais – Escola de Aplicação e Hospitais Universitários, discriminados a seguir.

Quadro 4. Institutos, campus e núcleos da UFPA, de acordo com as respectivas áreas de atuação classificadas pelo CNPq.

Instituto, campus ou núcleo	Área do CNPq
Instituto de Educação Matemática e Científica	Multidisciplinar
Instituto de Estudos Costeiros	Ciências Biológicas e Ciências Agrárias
Instituto de Ciências Exatas e Naturais	Ciências Exatas e da Terra e Multidisciplinar
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas	Ciências Humanas e Multidisciplinar
Instituto de Geociências	Ciências Exatas e da Terra
Instituto de Ciências Jurídicas	Ciências Sociais Aplicadas
Instituto de Letras e Comunicação	Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes
Instituto de Ciências da Saúde	Ciências da Saúde
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas	Ciências Sociais Aplicadas
Instituto de Tecnologia	Engenharias e Ciências Agrárias
Instituto de Medicina Veterinária	Ciências Agrárias
<i>Campus</i> de Abaetetuba	Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Linguística, Letras e Artes, Ciências Humanas
<i>Campus</i> de Altamira	Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes
<i>Campus</i> de Bragança	Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes
<i>Campus</i> de Breves	Ciências Exatas da Terra, Ciências Biológicas, Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas
<i>Campus</i> de Cametá	Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes
<i>Campus</i> de Castanhal	Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e Linguística, Letras e Artes
<i>Campus</i> de Capanema	Ciências Exatas e da Terra e Linguística, Letras e Artes
<i>Campus</i> de Soure	Ciências Biológicas e Linguística, Letras e Artes
<i>Campus</i> de Tucuruí	Engenharias
Núcleo de Altos Estudos Amazônicos	Multidisciplinar
Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural	Ciências Agrárias
Núcleo de Medicina Tropical	Ciências da Saúde
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento	Ciências Humanas
Núcleo de Meio Ambiente	Multidisciplinar

Fonte: PDI (2011-2015) da UFPA.

A infraestrutura física da universidade caracteriza-se, segundo tabela abaixo, pela composição de ambientes diversificados que melhor atendam o interesse da comunidade

acadêmica. São instalações compostas por salas de aula, de coordenação e de docentes, equipadas com mobiliário e climatização, às vezes ineficiente, com laboratórios e



Foto 03: Biblioteca Central, 2014. Créditos: pesquisadora.

equipamentos de grande, médio e pequeno porte utilizado para o aprendizado digital ou de línguas estrangeiras; ginásio de esportes; uma rede de acesso à internet que ora está habilitada, ora inacessível; com livrarias e bibliotecas com um significativo acervo bibliográfico e espaço físico destinado aos estudos, individuais e coletivos, e materiais tecnológicos que possibilitam transmissões em tempo real, videoconferências, etc, promovendo cursos não presenciais apoiados nas ferramentas tecnológicas disponíveis.

Quadro 5. Quantidade de ambientes acadêmicos, seguido da área destinada.

Ambientes Acadêmicos	Quantidade	Área
Área de lazer	-	1729,84
Auditório	59	8621,72
Banheiros	573	4868,12
Biblioteca	42	11601,95
Instalações administrativas	1035	22434,01
Laboratórios	1161	34051,80
Salas de aulas	496	20831,67
Salas de coordenação	349	6579,35
Salas de docentes	557	8748,52
Cantinas/restaurantes	28	1590,43
Outros		77399,14

Fonte: Prefeitura da UFPA, 2011.

A instituição tem espaços reservados para o estudo e pesquisa, e ainda para o desenvolvimento de atividades voltadas para a cultura e lazer, projetados para a melhor convivência da comunidade acadêmica. Localizada às margens do rio que dá nome ao bairro, a universidade é toda circundada por uma orla que propicia a contemplação de uma bela

paisagem natural, com bosques e outros espaços arborizados que contribuem para a climatização da área.



Foto 04: Capela Ecumênica, 2014. Créditos: pesquisadora.

Alguns espaços como o Vadião e a Capela Ecumênica Universitária caracterizam-se como pontos de integração, cultura e lazer. O Centro de Convenções Benedito Nunes é palco de eventos locais, regionais, nacionais e até internacionais em que a comunidade acadêmica é envolvida. Os museus registram a memória da instituição e da população local, sendo por isso um patrimônio histórico pesquisado e visitado pela comunidade interna e externa.



Foto 05: Centro de Convenções da UFPA, 2014. Créditos: pesquisadora.

Entre as principais ações elaboradas pela instituição, as Políticas de Ensino se destacam.

A adesão ao REUNI (2007) possibilitou que a instituição implementasse uma política inclusiva por meio de ações de natureza afirmativa em favor de candidatos que na atualidade tiveram seu direito reconhecido em pleitear, por meio de processos seletivos diferenciados ou não, uma vaga pra cursar uma graduação. São pessoas que tiveram sua trajetória escolar vivida em instituições públicas; que possuem uma deficiência; que se autodeclaram racialmente pretos ou pardos; ou que se definem e são definidos pela identidade e

pertencimento étnico, ou ainda pela sua vivência e ligação com a terra, iniciando um resgate do papel social desses indivíduos, estimulando seu protagonismo na vida pessoal, social e acadêmica.

Beltrão, Brito Filho e Maués (2013) consideram que a medida possibilitou “um largo espectro para a ocupação de espaços, no âmbito da Universidade Federal do Pará”, das populações as quais as ações estão direcionadas, oportunizando-lhes real e concretamente alternativas objetivas de desenvolvimento, contribuindo para a manutenção ou elevação da qualidade de vida dessas comunidades.

A política de inclusão desenvolvida pela UFPA implementou na última década:

a adoção do sistema de cotas; a seleção diferenciada a indígena para ingresso na graduação; a implantação do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento para atendimento dos povos indígenas e populações tradicionais; a criação do Curso de Licenciatura em Educação no Campo, como meio de facilitar o processo de inclusão social das comunidades do campo; e a reserva de vagas para portadores de necessidades educativas especiais (UFPA, 2011-2015).

Em 2014 os estudantes vinculados ao PEC-G que apresentavam dificuldades para efetivar a experiência acadêmica na instituição conseguiram uma conquista importante. A equipe técnica da PROEX – Pró-Reitoria de Extensão, em conformidade com o art. 15º do Decreto nº 7.948 de 12 de março de 2013 – que estabelece a possibilidade de concessão de auxílio estudantil para estudantes estrangeiros devidamente matriculados nas IES nacionais – elabora a Instrução Normativa nº 01, de 16 de julho de 2014 que ratifica na universidade a decisão governamental, passando a dialogar de maneira mais direta com a comunidade estrangeira – notadamente os estudantes de países africanos – a fim de oferecer auxílios de natureza diversa que venha a minimizar as dificuldades vivenciadas pelo grupo a fim de efetivarem a experiência a sua acadêmica:

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 (BRASIL, 2013).

A PROEX é responsável em elaborar as políticas e as metas para a efetivação da extensão, de acordo com as diretrizes nacionais expressas legalmente e ainda de acordo com os fóruns de extensão, que tem a função de coordenar, acompanhar e avaliar as ações extensionistas obrigatórias destinadas à integralização curricular inerentes aos projetos pedagógicos e articulados às Unidades Acadêmicas. Além destas, a PROEX ainda se dedica

às políticas de Assistência e Integração dos estudantes de forma a contribuir para a sua permanência com sucesso na instituição.

A Pró-Reitoria de Relações Internacionais – PROINTER – é o um órgão que se destaca em nosso estudo devido à responsabilidade legal em auxiliar na política de cooperação internacional proposta pela instituição, operacionalizando os convênios internacionais de modo a inserir e ampliar as parcerias firmadas pela IES com outras comunidades acadêmicas do mundo. Uma das suas funções é auxiliar os estudantes estrangeiros nas questões surgidas em sua trajetória acadêmica.

Por fim, apresentamos a instituição que é o local central deste estudo.

3.3. A CASA DE ESTUDOS BRASIL-ÁFRICA



Diagrama 02: logomarca da Casa Brasil África.

A Casa de Estudos Brasil-África está situada no prédio anexo do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, IFCH, no Laboratório de Antropologia Napoleão, do Campus Setorial Básico, Cidade Universitária José da Silveira Netto.



Foto 06: Laboratório de Antropologia Napoleão Figueiredo, 2014. Créditos: pesquisadora

No andar térreo do referido prédio encontramos a sala da coordenação, composta de vários objetos, mesas, cadeiras, e armários onde são organizados os documentos. Uma sala

ampla do Laboratório é utilizada para reuniões e outros eventos de pequeno porte da Casa, com um grande armário na parede lateral, cadeiras e uma mesa central onde se posiciona aqueles que ministram os eventos.



Foto 07: Sala da Casa Brasil África, 2015. Créditos: pesquisadora.

Há ainda um espaço dividido com o Grupo de Estudos Afro-Amazônicos, GEAM, responsável pela sua criação (Projeto de Criação da Casa Brasil África, 2006), funcionando como recepção da Casa. Lá o secretário tem uma mesa, um pequeno armário, computador e cadeiras para receber e orientar os estudantes, encaminhando suas solicitações para a coordenação do espaço quando necessário.



Foto 08: sala de recepção da Casa Brasil África, 2015. Créditos: pesquisadora.

Para realizar suas atividades, a CBA solicita do IFCH, de outros institutos ou da reitoria, a cessão de espaços diversos, como o Auditório Setorial Básico quando tem um grande evento, as salas de estudo do Laboratório de Antropologia para desenvolver atividades com um grupo menor ou o hall de entrada do prédio da reitoria quando realiza exposições.

A criação da Casa pelo GEAM corresponde ao anseio do grupo em proporcionar um espaço na UFPA que dialogasse com a comunidade acadêmica local e estrangeira, oriunda de países africanos, sobre questões referentes às suas manifestações naturais, socioeconômicas e culturais, e ainda sobre herança herdada pela sociedade brasileira dos grupos que contribuíram para a criação do país, discutindo sua condição histórica de exclusão social, de modo a

estimular o intercâmbio entre eles, como preconiza a Lei nº 10.639/03. O grupo, preocupado com o processo de internacionalização do ensino promovido pela instituição, percebia a necessidade que tais estudantes apresentavam para vivenciar a experiência acadêmica:

Todos os anos a UFPA recebe alunos pelo PEC-G de vários países africanos e a política de internacionalização da instituição tende a ampliar a participação estrangeira na Universidade. Estes alunos necessitam e apoio para bem suceder em seus objetivos acadêmicos e podem, com sua experiência de vida africana, contribuir sobremaneira para os objetivos apontados na Lei 10.639/03. Há também um considerável interesse de professores da UFPA em pesquisar temas relacionados à África e às africanidades no Brasil. A soma de esforços de docentes brasileiros e discentes africanos, se concretamente estimulada e apoiada, tem grande potencial transformador da visão atualmente dominante sobre o continente africano em nosso Estado e no país (GEAM, 2006, p.5).

Dessa forma foi apresentado em maio de 2006 o Projeto de Criação da Casa Brasil África com os seguintes objetivos:

- 2.1. Promover a formação profissional para a inclusão da questão racial na educação e as contribuições do direito para as relações raciais;
- 2.2. Contribuir para a implementação da Lei 10.639/03, que respalda a criação de projetos pedagógicos que tornam o currículo escolar mais democrático,
- 2.3. Contribuir na formação de jovens capazes de criar, em cooperação com os outros, uma sociedade na qual todos possam viver com dignidade.
- 2.4. Oferecer elementos para a compreensão da contribuição dos povos africanos na formação do Brasil moderno.
- 2.5. Promover a divulgação do Estatuto da Igualdade Racial e sua real aplicação;
- 2.6. Propiciar às comunidades quilombolas um espaço de intercâmbio entre a Universidade, a sociedade civil organizada e suas necessidades.
- 2.7. Contribuir para o acolhimento dos estudantes africanos na UFPA.
- 2.8. Promover o intercâmbio de pessoas e idéias entre o Brasil e os países africanos.
- 2.9. Apoiar as iniciativas da Cátedra Brasil-África de Cooperação Internacional. (GEAM, 2006, p.7)

Em setembro de 2006 o reitor em exercício homologa a Portaria nº 3.313/2006, que cria a Casa Brasil África, vinculando-a à Assessoria Especial de Relações Internacionais – ARNI – definindo como suas finalidades:

- a. Promover o Intercâmbio Científico, Técnico e Cultural entre a UFPA e Instituições dos países do Continente Africano;
- b. Estimular e divulgar cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, sobre temas voltados para a problemática dos países africanos e outros que estudam problemas referentes aos afrodescendentes;
- c. Estimular, divulgar e cooperar no concernente ao intercâmbio de professores, técnicos e estudantes da UFPA e países africanos;
- d. Apoiar e estimular atividades que visem ao desenvolvimento da cooperação mútua Brasil – Continente Africano;

- e. Articular junto às agências de fomento para a obtenção de recursos que se destinem à extensão e à pesquisa bi ou multilateral com países africanos e outros;
- f. Envidar esforços para a consecução de programas de pesquisas conjuntos entre a UFPA e Instituições africanas e outras;
- g. Difundir a língua portuguesa e a cultura brasileira nos países africanos e a cultura africana no Brasil (UFPA, 2006b).

No período em que coletamos os dados, a Casa tinha apenas o coordenador da instituição e um secretário que tinha a função de divulgar as atividades lá desenvolvidas, atualizando os dados eletrônicos e virtuais da instituição nas redes sociais. Além destas, o secretário também dava o suporte logístico aos eventos realizados, contatando quando necessário os estudantes e auxiliando no acolhimento destes.

Na observação das atividades desenvolvidas percebemos o empenho da equipe em efetivar a agenda programada, sempre com a parceria de outras instituições, secretarias e departamentos. Com isso a Casa tinha uma dinâmica de reuniões, seminários, mesas-redondas, cursos e orientações acadêmicas que estavam de acordo com as finalidades apresentadas em sua portaria de criação.



Foto 09: fachada de entrada da Casa Brasil África, 2014. Créditos: pesquisadora.

O atendimento da Casa é realizado das 14h às 18h. Os eventos são agendados conforme a disponibilidade dos profissionais e instituições parceiras, por isso sua execução é proposta tanto no período matutino, como no vespertino ou noturno.

No próximo capítulo apresentamos o perfil dos estudantes que participaram deste estudo.

4. PERFIL DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Neste capítulo damos visibilidade aos participantes do estudo, com destaque para dois momentos: primeiramente apresentamos os sete estudantes selecionados, caracterizando-os de acordo com a faixa etária, nacionalidade, curso, e outros, de acordo com as informações colhidas nas entrevistas e no documento fornecido pelo CIAC (2014).

No segundo momento, sistematizamos as informações colhidas no momento das entrevistas para analisar o perfil socioeconômico e familiar dos estudantes, situação de moradia, etc, de modo a proporcionar uma visão completa dos sujeitos, problematizando alguns aspectos apresentados.

4.1. APRESENTAÇÃO DOS ESTUDANTES

Os estudantes sujeitos deste estudo são:

Adriana: 20 anos, chegou à UFPA no segundo semestre de 2012. Cursa Biotecnologia, sua segunda opção – a primeira foi Medicina. Demonstrou interesse em estudar fora de seu país de origem desde quando cursava o Ensino Secundário, equivalente ao Ensino Médio, considerando esta uma prática comum de seus compatriotas, de maneira geral, e de sua família em particular – tem uma irmã que estuda em Portugal, na cidade de Lisboa. No final do ano passado visitou a família em Cabo Verde, já está contando os meses que faltam para retornar quando terminar o ano letivo. Demonstrou alegria e desprendimento no momento da entrevista.

Estefanny: fez aniversário na semana em que a pesquisadora iniciou as observações - 22 anos. Chegou à UFPA com 18, está no quinto semestre do curso de Bacharelado em Química, sua segunda opção – a primeira foi Bioquímica. Quando chegou teve dúvidas sobre o que significava o termo “bacharelado”, acreditando se tratar de um curso inferior aos demais. Após uma reunião entre os estudantes de sua turma e professores, descobriu a função e o prestígio do curso selecionado, apaixonando-se por ele. Antes de ser selecionada pelo PEC-G para o Brasil, conseguiu uma vaga em uma universidade de Portugal, sem direito a bolsa. Não foi por não ter condições de se manter financeiramente em um país europeu que apresenta um alto padrão de vida. Demonstrou na entrevista emoção ao narrar sua trajetória acadêmica, evidenciando os percalços que já enfrentou para continuar na instituição.

Luan: 23 anos, está na UFPA há dois anos. É de Angola, país em que cursava Direito antes de ter sido selecionado pelo PEC-G. Está no quarto semestre de Geologia. Escolheu o curso, identificando-se com ele, ressaltando sua importância em seu país de origem, entretanto, não selecionou a cidade, optando por outras duas na região sudeste: a primeira pelo custo de vida e a segunda por ter familiares que lá residem. Considera uma tradição familiar estudar em outros países: tios, irmãos e primos já tiveram essa experiência, e até sua mãe, que estudou em Cuba. A irregularidade do pagamento de sua bolsa por seu país de origem faz com que tenha dificuldades para se manter na instituição e se comunicar com a família. Foi bastante solícito na entrevista, respondendo as questões de maneira minuciosa, revelando situações que atestam sua dificuldade para se dedicar aos estudos e concluir com sucesso as disciplinas.

Pablo: Está com 26 anos, chegou à UFPA com 23 para realizar o curso preparatório para o exame de proficiência em língua portuguesa. Faz Ciências Econômicas, curso de sua primeira opção. Entretanto não selecionou a cidade, mas concordou em vir para cá para não perder a vaga. Antes da seleção, nem sabia onde estava situado o Estado e a instituição, mas ressalta que tal fato contribuiu para que desconstruísse a visão negativa que tinha da região e do país. Afirma que a fé em Deus lhe dá forças para permanecer por tanto tempo longe de casa. Desde que chegou, ainda não teve oportunidade de retornar ao seu país de origem para visitar a família. Demonstrou tranquilidade em responder as questões propostas na entrevista, esforçando-se em dar detalhes sobre as situações abordadas, dando indícios sobre o cotidiano vivido na instituição.

Ruam: chegou com 20 anos na UFPA, está agora com 21. Seu desejo era cursar Ciência da Computação, que não estava sendo ofertado pelo PEC-G quando se candidatou. Optou pela Engenharia – da Computação – e acabou se identificando com o curso. Passa os fins de semana com familiares que residem na região. Participou da entrevista de maneira tímida, porém contribuiu de maneira significativa com o estudo, dando suas impressões sobre temáticas relevantes.

Sílvio: está com 24 anos, chegou à UFPA com 21, quando fez o curso preparatório para o exame de proficiência em língua portuguesa. O curso selecionado como primeira opção foi Ciências Econômicas, conseguindo vaga no de Ciências Contábeis, sua segunda opção. Escolheu a UFPA pela indicação de amigos de seu país que já realizavam a experiência

acadêmica na instituição. É o estudante que mais dialoga com as instituições responsáveis em auxiliar/orientar a experiência acadêmica dos estudantes estrangeiros vinculados ao PEC-G na instituição, sendo o representante da Associação dos Estudantes de Países Africanos vinculado ao PEC-G na UFPA.

Sophia: 21 anos, chegou à UFPA com 18, seu país de origem é Guiné-Bissau. Cursa o quinto semestre de Odontologia, mas no início teve dificuldades para se adaptar na instituição e no curso por sentir saudades da família. Tentou trocar para Medicina – sua primeira opção na seleção do PEC-G, mas foi informada que não poderia. Atualmente começa a se identificar com o curso a que foi selecionada. Também não escolheu a cidade a que foi vinculada, preferindo outras duas na região sul e sudeste. É bastante tímida, demonstrou estar pouco à vontade no momento da entrevista dando, em muitos momentos, respostas evasivas.

4.2. PERFIL DOS ESTUDANTES

As informações assinaladas no perfil dos estudantes – interlocutores da pesquisa foram coletadas no momento das entrevistas. Delas inferimos questões como: quem são os estudantes de países africanos matriculados na UFPA? Quais perfis os caracterizam? Quais as situações que influenciam em seu cotidiano acadêmico? Que questões impactam nas relações que estabelecem com outros com quem convivem? e outras.

Por uma questão metodológica, destacamos o perfil elaborado em dois momentos distintos: o primeiro definido como Quadro de Dados Sociodemográficos (**Quadro 06**), em que incluímos seus nomes¹¹, idade, nacionalidade, estado civil, tipo de residência, com quem mora, fonte de renda, opções de lazer, ocupação antes da vinda ao país e identificação racial.

O segundo foi denominado de Quadro de Situação Acadêmica dos Estudantes (**Quadro 07**), com informações sobre o curso escolhido, tratando-se de primeira ou segunda opção (em caso de segunda, informar a primeira), tentativas para cursar uma graduação em seu país de origem e pelo PEC-G, tempo de estudo na UFPA.

¹¹Nomes fictícios atribuídos arbitrariamente pela pesquisadora.

Quadro 06: Dados Sociodemográficos dos estudantes vinculados ao PEC-G matriculados na UFPA até o primeiro semestre de 2014 que se adequaram aos critérios definidos para a pesquisa, concordando em participar.

Sujeito	Idade	Nacionalidade	Língua Falada	Estado Civil	Identif. Racial	Fonte de Renda	Tipo de Residência	Com quem mora	Opções de Lazer	O que fazia em seu país de origem
Luan	23	Angolano	Portuguesa	Solteiro	Negro	Bolsa de seu país	Alugada	Amiga brasileira	Festas	Estudante de Direito
Estefanny	22	Caboverdeana	Portuguesa	Solteira	Negra	Bolsa Promisaeas	Alugada	Amigos caboverdeanos	Passeio com amigas	Trabalhava
Adriana	20	Caboverdeana	Portuguesa	Solteira	Negra	Ajuda dos pais	Alugada	Amigos caboverdeanos e brasileiros	Passeio com amigas	Estudante do Ensino Médio
Sophia	21	Guinense	Portuguesa	Solteira	Negra	Bolsa Promisaeas	Casa do Estudante	Amigas guinenses	Passeio com amigas	Estudante do Ensino Médio
Pablo	26	Congolês	Francesa	Solteiro	Negro	Bolsa Promisaeas	Casa do Estudante	Amigos guinenses	Igreja	Estudante do Ensino Médio
Silvio	24	Congolês	Portuguesa	Solteiro	Negro	Bolsa Promisaeas	Casa do Estudante	Amigos Congolezes	Ouvir música e Praticar esportes	Estudante do Ensino Médio
Ruam	21	São-tomense	Portuguesa	Solteiro	Negro	Bolsa Promisaeas	Alugada	Amigos São-tomenses	Festas Esporte Jogos eletrônicos	Estudante do Ensino Médio

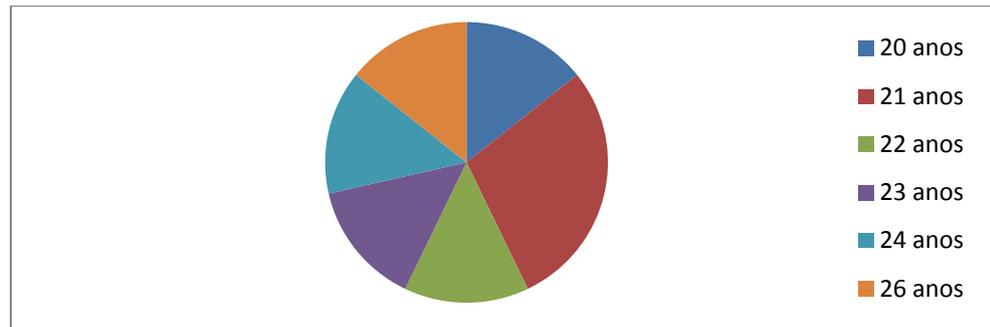
Fonte: produzido pela autora de acordo com os dados coletados na entrevista, 2014.

O **quadro 06** apresenta os dados sociodemográficos dos sujeitos da pesquisa. A idade que registraram no momento das entrevistas corresponde a: 01 estudante com 20 anos, outros 02 com idade de 21, 01 com 22 anos, 01 está com 23 anos de idade, 01 estudante com 24 anos e 01 com 26.

A análise da faixa etária predominante dos sujeitos participantes aponta que a idade mínima é de 20 anos e a máxima, 26, com destaque para a idade de 21 anos, na qual encontramos dois estudantes. Os dados indicam que os sujeitos são selecionados de acordo

com a exigência legal definida no Decreto nº 7.948/13, no capítulo III que trata das inscrições, que afirma no art. 6º que apenas indivíduos maiores de 18 anos e preferencialmente até os 23 anos de idade poderão se candidatar, indicando que os estudantes selecionados participam do processo seletivo em tempo hábil definido por lei.

O **gráfico 01** abaixo mostra a idade dos estudantes de países africanos objeto desse estudo.



Fonte: produzido pela autora, 2014.

Quanto à nacionalidade, os sujeitos pesquisados são de países situados na África Subsaariana: um estudante é de Angola, dois estudantes são de Cabo Verde, um é de Guiné – Bissau, dois estudantes são da República Democrática do Congo, e um estudante é de São Tomé e Príncipe.

Dessa forma constatamos a predominância de estudantes de Cabo Verde e República Democrática do Congo, com dois estudantes de cada país. Os dados coletados apontam a confluência com os índices de inscrições e seleções de candidatos registrados pelo PEC-G na última década, de acordo com os dados do MRE, destacando os cinco países do continente africano que se sobressai no programa: Cabo Verde, com 2.474 candidatos, seguido de Guiné-Bissau com 1.175 e Angola com 466 selecionados. A República Democrática do Congo destaca-se entre os países de estudantes que não falam a língua portuguesa (250).

A predominância da nacionalidade dos estudantes da pesquisa na África Subsaariana indica a necessidade que os países da região têm em estruturar econômica e socialmente seus territórios, resquícios da colonização europeia que produz nos estados contemporâneos africanos, segundo Magnoli (2004), dificuldades para se organizarem de maneira autônoma, impossibilitando-os de ofertar produtos e serviços essenciais às suas populações como saúde, trabalho e educação.

Estas dificuldades são traduzidas historicamente como desvantagens para os países e para suas comunidades (SUBUHANA, 2005; GUSMÃO, 2008; GUSMÃO, 2011) produzindo uma leitura estigmatizada (GOFMMAN, 1982) de seus indivíduos devido a um paradigma

interpretativo que se pautou em uma visão eurocêntrica, influenciando a ideia de inferiorização dessas populações que culminou com a redução da sua complexidade étnica e sociocultural (MUNGOI, 2006; 2012), sendo percebidos desde então de maneira simplista pelos demais países do mundo. Os interlocutores pesquisados apontam em suas narrativas a manutenção dessa ideia preconceituosa do continente em que estão localizados seus países de origem pela comunidade acadêmica:

Quando eu cheguei [na UFPA]... Então eu falei pra um menino: “me adiciona no facebook” e ele respondeu, impressionado: “tem facebook na África???” Ai, meu Deus, bate aquela raiva... Como assim, não tem facebook, tem tudo lá... e às vezes fala “ah...tem girafa lá andando no meio da rua???” Não, gente, claro que não...”Tem banheiro???” Claro que tem banheiro...normal, às vezes eu digo que tem coisas melhores, né...mas o povo acha que África é savana, animais selvagens, povo seminu correndo pra cima e pra baixo, com uma lança na mão, é assim... (ADRIANA, estudante caboverdeana)

A desconstrução dessas impressões preconceituosas e folclorizadas do continente africano é fundamental para que se conheça a situação real da região, eliminando-se os preconceitos que se cristalizam em estereotipizações negativas sobre tais países e seus habitantes. Países de diferentes regiões do planeta passam por situações de fome e miséria, não sendo estas características intrínsecas apenas à região africana.

Os sujeitos pesquisados consideram que tais impressões não levam em conta as especificidades que os caracterizam na instituição: estrangeiros que realizam uma experiência acadêmica:

Eu acho que as pessoas têm uma ideia assim, não sei se é histórico, mas... aqui também tem pessoas que passam fome, em toda parte tem, mas eu acho assim que pessoas que conseguem vir pra cá não são assim tão vulneráveis, elas já tem educação, não vão falar que são ricos e tal, mas tem o mínimo na vida, entendeu, e as pessoas deviam ver que elas são mais ou menos, se a pessoa já conseguiu chegar aqui, estão estudando na mesma universidade que elas, têm educação, que é importante, deviam ter essa ideia mais ou menos, que as coisas não funcionam assim... (SOPHIA, estudante guinense)

O preconceito de origem geográfica (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012) vivido pelos estudantes na IES não leva em conta a trajetória individual dos mesmos.

Ao questionar a condição de vida dos estudantes em seus países de origem, a comunidade acadêmica desconsidera ou desconhece, nas prospecções realizadas, a possibilidade financeira que tiveram para se deslocar de seu país para realizar uma experiência educativa internacional, mantendo uma noção estereotipada da comunidade estudantil oriunda de países situados na África Subsaariana.

Albuquerque Junior (2012) considera que o preconceito de origem geográfica é aquele que imprime uma marca no indivíduo devido “pertencer ou advir [...] de um país, de um continente considerado por outro [...] como sendo inferior, [...] selvagem, atrasado, [...] habitado por um povo cruel, feio, ignorante, racialmente ou culturalmente inferior” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.11)

A comunidade acadêmica, ao formular um conceito sobre algo – neste caso específico, o lugar em que moram – ou alguém antes mesmo de se estabelecer uma mínima relação de conhecimento ou de análise com eles – os diferentes – produzem uma opinião superficial que se baseia em uma descrição, explicação ou caracterização que se estabelece muito antes de realizarem um esforço no sentido de entendê-los, sem que com isso compreendam os sujeitos a quem os conceitos são dirigidos, percebendo-os em sua diferença e alteridade, o que impossibilita que as relações tecidas entre eles se estabeleçam em princípios de igualdade.

As projeções realizadas revelaram que o preconceito é reforçado por uma visão estereotipada do estudante considerado distinto ou estranho, sendo utilizado de maneira repetitiva e caricatural na academia. A estereotipia, para Albuquerque Júnior (2012) revela muito daquele que emite o juízo de valor:

é uma fala arrogante, de quem se considera superior ou está em posição de hegemonia, uma voz segura e autossuficiente que se arroga no direito de dizer o que o outro é em poucas palavras. O estereótipo nasce de uma caracterização grosseira, rápida e indiscriminada do grupo estranho; este é dito em poucas palavras, é reduzido a poucas qualidades que são ditas como essenciais. O estereótipo é uma espécie de esboço rápido e negativo do que é o outro (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 13).

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à ideia de unidade do continente, imprimindo aos estudantes uma única identidade – africana – que não leva em conta sua identificação nacional¹², o que muitos estudantes acabam por assumir arbitrariamente. Tornam-se, portanto, “estudantes africanos”:

A maior dificuldade que a gente tem, é o jeito do povo brasileiro considerar a África como um país, mesmo os professores da faculdade cometem esse erro, coloca a África assim, junto, como um único país, até agora tô assistindo jogo da copa do mundo... e os jornalistas falam: ah, um país da África? Um time da África... é Costa do Marfim. É um país. Porque quando você fala da Argentina, você não fala é um time da América, América Latina. Ninguém fala isso. Quando a França tá jogando ninguém fala é um time da Europa, não. Mas por que quando um país da África joga, tem nome aquele país, fala o nome daquele país? Fala Costa do Marfim. Fala Togo,

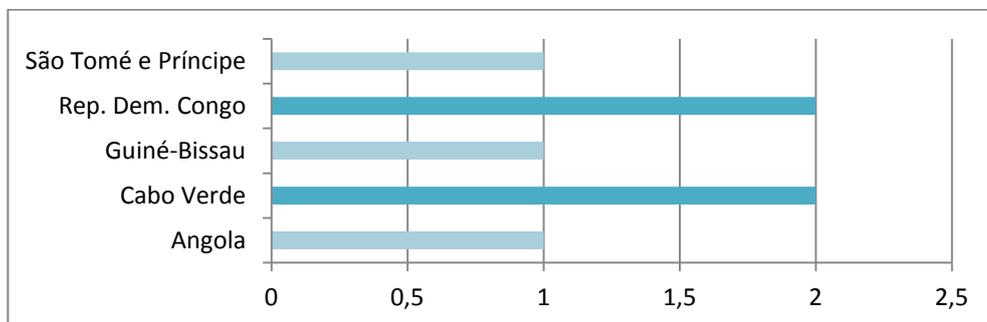
¹² Ou étnica. Gusmão (2008) destaca que ao chegar no Brasil os estudantes de países africanos são reconhecidos e identificados sob diferentes categorias: em um primeiro momento são estrangeiros, em seguida africanos e por último, negros.

Nigéria, fala isso...eles falam duas vezes: Togo... e o resto... vivem falando: time da África. E aí o menininho que está crescendo e não sabe distinguir, que tá crescendo, pensa que a África é um país... e o que tá acontecendo com um dos países mais pobres da África eles colocam junto na cabeça de outros países africanos, isso é injusto, às vezes eu comento: não, a pessoa não sabe, é ignorância, já. (PABLO, estudante congolês)

O estudo de Mungoi (2012) considera que os estudantes de países africanos procuram reforçar, em terras estrangeiras, uma identidade africana. Entretanto, em nossos estudos percebemos que há uma tentativa do grupo em ressaltar os valores culturais próprios de seus países de origem, valorizando aquilo que os distingue dos brasileiros e de outros estudantes de seu continente, por isso suas identidades não podem ser consideradas produções simbólicas coletivas.

Não há, portanto, uma africanidade coletiva e imutável a ser estimulada, uma vez que tais estudantes buscam destaque pelas características étnicas ou nacionais dos grupos que representam, como também apontam os estudos de Subuhana (2005). Gusmão (2011) esclarece que esse processo identitário não é homogêneo, mas intrínseco e próprio de cada grupo que se vê ligado por uma língua, por um costume, uma etnia, produzindo diversidade.

Gráfico 2: Nacionalidade dos estudantes pesquisados:



Fonte: produzido pela autora, 2014.

Quanto à língua falada no país de origem, verificamos que a língua oficial predominante é a portuguesa, com cinco participantes selecionados, e dois que tem a língua francesa como idioma oficial.

Concordamos com Subuhana (2005) que afirma que os estudantes estrangeiros, ao escolher um país para realizar a experiência acadêmica, optam pelo Brasil considerando-o como aquele que oferece vantagens devido às semelhanças com seu país de origem, especialmente na linguagem, uma vez que o idioma oficial é o português, resquícios da colonização realizada nessas regiões por portugueses.

Entretanto, Silva e Morais (2011) produziram estudos que retratam que a língua é apontada como um problema no contexto universitário para os estudantes estrangeiros:

São recorrentes, entre os estudantes, as dificuldades com o manejo da língua durante, pelo menos, os dois primeiros semestres de estudo, de modo que alguns se sentem, inclusive, envergonhados de se manifestarem, por temerem repreensões de seus colegas e professores [...]. Embora oriundos de países em que o português é o idioma oficial do Estado, para muitos desses alunos a utilização dessa língua estava restrita a situações de estabelecimento de relações burocráticas com a administração pública em espaços como escolas, embaixadas, órgãos do governo. Para aqueles oriundos de Cabo Verde e de Guiné-Bissau, por exemplo, toda a comunicação em seu cotidiano familiar e de amizade era feita em crioulo (SILVA e MORAIS, 2011, p.33)

A dificuldade apontada por Silva e Morais (2011) é ratificada pelo depoimento da estudante Estefanny, revelando as tensões e os conflitos em que muitas vezes as mesmas culminam quando entram em contato com representantes do ambiente instituído no interior da IES. Ela revela que em uma visita ao CIAC, vivenciou uma situação constrangedora, juntamente com um colega estrangeiro que se preparava no curso de língua portuguesa para prestar o exame Celpe-Brás, conforme explicita abaixo:

uma das vezes eu fui lá [no CIAC], eu e meu amigo que fala enrolado, muito enrolado... a gente estava a candidatar para a bolsa, então a atendente veio e falou assim pra ele, que a pessoa que iria lhe atender estava almoçando... Ele falou que já estava esperando há muito tempo, perguntando: “A pessoa está almoçando ou está aqui?”, então ela respondeu: Ela está almoçando, tu não sabe o que é almoçar?” E fez bem assim, com gesto [de quem está comendo]. Eu falei: “Olha, não fala assim com ele. Ele não é surdo, ele não é mudo, e ele sabe muito bem o que é almoçar. Então explica, fala com ele direito, que nem um humano, que nem todo mundo que tu fala... não é só com a gente que tem que falar errado, não... trata a gente igual...” Ela respondeu: “Não, tu está estressada...” Eu respondi: “Eu não estou estressada, não...” Ela depois disse: “Coloca as coisas aí em ordem...” Eu disse que já estava tudo em ordem, os papéis... Ela então disse: “Tu não sabe contar: um dois, três, quatro, cinco...” Eu disse assim pra ela: “Eu sei contar mais do que você que está atrás desse balcão”. Eu fiquei zangada, a gente está aqui, se eles não sabem falar [outra língua], se um aluno vem pra cá... fala inglês ou francês, o aluno do PEC-G, então coloca uma pessoa experiente que saiba falar línguas pois quando precisamos é outro aluno que está aqui a mais tempo que vai lá pra falar no CIAC. Quando a gente chega lá e fala errado a pessoa diz: “Ah, nem sabe falar direito... fica exigindo”... já me falaram isso lá...” Nem sabe falar direito vem exigindo”... depois falaram pra gente assim... não duas, não três, não dez vezes... muitas vezes: “E daí, se é do PEC-G?” (ESTEFANNY, estudante caboverdeana)

A relação vertical estabelecida por alguns representantes da instituição com os estudantes de países africanos revela que as suas especificidades não são consideradas ou respeitadas quando partem em busca de seus direitos, influenciando negativamente na relação cotidiana estabelecida e na experiência acadêmica vivida.

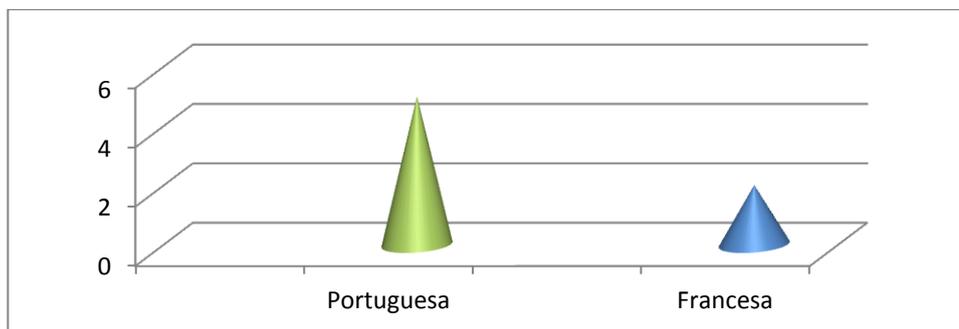
O fato de não existir no momento das interações com estrangeiros um funcionário que saiba se comunicar em outro idioma deveria ser revisto pela IES, diminuindo as dificuldades

interpostas neste sentido. No entanto, esta ausência não justifica a forma singular com que são tratados por alguns funcionários no órgão gerenciador da documentação acadêmica da instituição, devendo pois tais situações serem conduzidas às esferas hierárquicas superiores para o conhecimento e tomada de providências, para que sejam portanto eliminadas e não reiteradas com outros acadêmicos, como destacou a estudante.

O exame Celpe-Brás é oferecido para aqueles que têm o francês como língua oficial e que não tem no país de origem a oferta da aplicação do referido exame, o que antecipa a sua experiência acadêmica, quando vêm ao país para realizar o curso de língua portuguesa, integrando-se à uma IES por um período de um semestre para que aprenda o idioma (sem o estabelecimento de vínculo acadêmico).

No final do prazo estipulado os candidatos realizam a prova de proficiência e, em caso de reprovação, são obrigados a retornar imediatamente ao seu país de origem ante à possibilidade iminente de cancelamento de seu registro e do prazo de estada no país, de acordo com o que estabelece a Lei nº 6.815/80 e o Decreto nº 86.715/81.

O gráfico 03 registra a língua oficial falada nos países dos estudantes sujeitos da pesquisa.



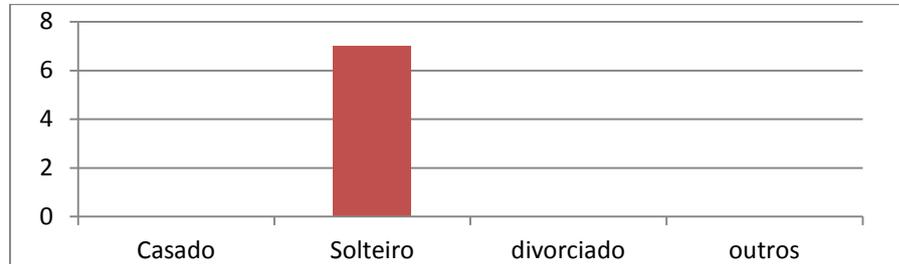
Fonte: Produzido pela autora, 2014.

Em relação ao estado civil dos estudantes pesquisados, todos os sete informaram que são solteiros. A condição informada atesta a necessidade que têm de dedicarem-se exclusivamente aos estudos para que possam concluir com sucesso sua graduação: “Ainda não me sinto em condições de ter um relacionamento sério pois vim muito focado nos estudos” (Sílvia, estudante congolês).

Apenas um dos interlocutores informou que tem em seu país de origem um relacionamento duradouro, o que o faz se sentir mais ligado à sua terra natal, sentindo muitas saudades. No entanto este sentimento não o prejudica nos estudos, fazendo com que se dedique integralmente a ele no período em que está na instituição, fazendo com que se esforce

ainda mais para concluir com êxito os semestres letivos – para que nada o impossibilite de viajar e rever as pessoas que lhe são próximas no final do ano letivo.

O **gráfico 04** retrata o estado civil dos estudantes.



Fonte: produzido pela autora, 2014.

Sob os dados referentes à identificação racial/cor da pele, os sete estudantes autodeclararam-se negros.

A proposta 208 contida no Programa Nacional de Direitos Humanos II – PNDH II – de lançar nos sistemas de informação e registro sobre a população brasileira, bem como em bancos de dados públicos, a inclusão do quesito raça/cor advém, segundo Júlio (2010) e Guimarães (2005), da necessidade de se mapear os grupos que acessam as políticas públicas voltadas para a saúde, renda e emprego, moradia e educação, por exemplo, campos em que historicamente há o predomínio de acesso da chamada elite branca.

A concepção racializada da sociedade brasileira produziu desigualdades entre os grupos étnico-raciais que formam sua população, privilegiando alguns e sub-representando outros. Na atualidade configura-se como uma bandeira do Movimento Negro em busca da reversão de séculos de exclusão que culminou em um processo social e cultural que discriminou tais populações, tidas como minorias. Por isso esses grupos – mulheres, indígenas, população quilombola e a população negra brasileira – reivindicam o reconhecimento de seus direitos frente à necessidade de reparações legais que culminaram com políticas de inclusão social e de ação afirmativa (SILVÉRIO, 2002; SILVÉRIO e MOYA, 2009).

O debate que tais medidas provocam no interior das IES exige que a comunidade acadêmica – bem como toda a sociedade – se posicione racialmente não apenas em função destas mas pelo peso e valor atribuído aos grupos sociais que estão ali representados, cujo interesse se concentra na tentativa de se desconstruir a visão negativa e estereotipada de grupos não-hegemônicos.

A ausência de uma identificação étnico-racial positiva para os grupos sub-representados estimulou a naturalização de valores da branquitude em nossa sociedade

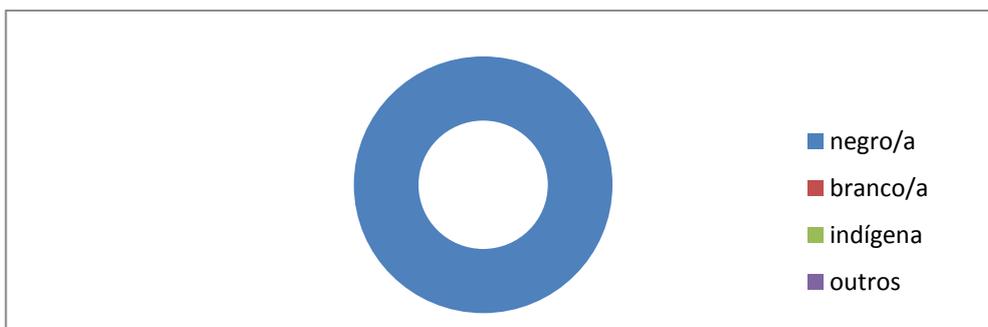
(JÚLIO, 2010; BENTO, 2012), capaz de tornar o diferente em ser inferior. Para reverter esse quadro, Zubaran e Silva (2012), Gomes (2009) e Guimarães (2005) destacam a importância de se fortalecer a identidade racial das populações discriminadas.

Nesta perspectiva, ao chegar ao Brasil, os estudantes de países africanos são convidados a refletir sobre a identidade racial que os caracterizam, condição que em seu país de origem não existe¹³. Adriana (estudante caboverdeana) diz que as primeiras discussões iniciaram na instituição, quando colegas passaram a levantar a questão: “Eu acho que eu sou negra... Os meus amigos dizem que eu sou morena, mas eu continuo insistindo que eu sou negra... eu sou clarinha... um pouquinho... Mas me considero negra.”

O eufemismo contido na identificação racial que lhe é atribuída por seus colegas na universidade demonstra a dificuldade que a população brasileira tem em se auto-identificar e identificar racialmente o outro, impossibilitando um reforço positivo da identidade daqueles que possuem uma herança estética e cultural como a africana, impossibilitando a valorização e o reforço positivo de sua negritude (MUNANGA, 2009):

Brasileiros falam: oi, morena, chamam muito de morena...no início eu não gostava, sei lá, morena, pra mim, morena... é cabelo negro, né... e também acaba não chamando o nome da pessoa, chamando morena... só que depois, sei lá, eu acostumei... é... mas de raça, é raça negra... (ESTEFANNY, estudante caboverdeana)

O **gráfico 5** demonstra a identificação racial dos estudantes sujeitos deste estudo.



Fonte: produzido pela autora, 2014.

A fonte de renda foi outro aspecto pesquisado. Segundo os dados levantados, cinco estudantes são mantidos na instituição com bolsa do MRE, a PROMISAES – Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (BRASIL, 2012), um é mantido pelos responsáveis que custodiam todas as suas despesas, e um se mantém com a bolsa recebida de seu país de origem.

¹³ Em seu país de origem a identificação se dá, segundo Subuhana (2005), pela dimensão étnica.

A possibilidade de se estudar fora de seu país de origem faz com que a iniciativa se torne um projeto familiar devido à necessidade de todo o núcleo ensinar esforços para efetivar a ação programada, cumprindo neste sentido as prerrogativas contidas no Decreto nº 7.948/2013, em seu artigo 6 que define os critérios para a inscrição dos candidatos, estabelecendo, no III parágrafo, que todos aqueles que pleiteiam uma vaga pelo PEC-G devem comprovar ter condições de custear suas despesas com transporte e subsistência durante o período de sua experiência acadêmica no país, assinando, caso selecionado, o Termo de Responsabilidade Financeira (BRASIL, 2013).

Antes de candidatar-se, portanto, a família é reunida e coletivamente calcula as despesas que o futuro estudante terá em terras estrangeiras, planejando as estratégias que acionarão para que o eleito não enfrente dificuldades financeiras, contribuindo para que as mesmas sejam minimizadas no decorrer de sua graduação, juntando desta forma os recursos necessários para a viagem e para garantir a sua subsistência.

No entanto, a instabilidade econômica dos países do continente africano é apontada como elemento gerador de dificuldades para as famílias que pretendem realizar a experiência acadêmica, impossibilitando que o planejamento elaborado se efetive, culminando em problemas para aqueles que aqui efetivam seus estudos, conforme ressalta Pablo, estudante congolês: “Quando a gente chega aqui, sabe que os países africanos... a tua família pode ter renda hoje, pode te ajudar, o teu pai pode estar trabalhando e amanhã a gente não sabe, pode perder o emprego, e tudo isso nos coloca assim, em algumas dificuldades”.

Tais dificuldades são geradas devido à fragilidade financeira das famílias em que poucos componentes do núcleo respondem pelos proventos do grupo e, na perda destes, os estudantes passam a enfrentar sérios problemas para se manterem na instituição a que estão vinculados:

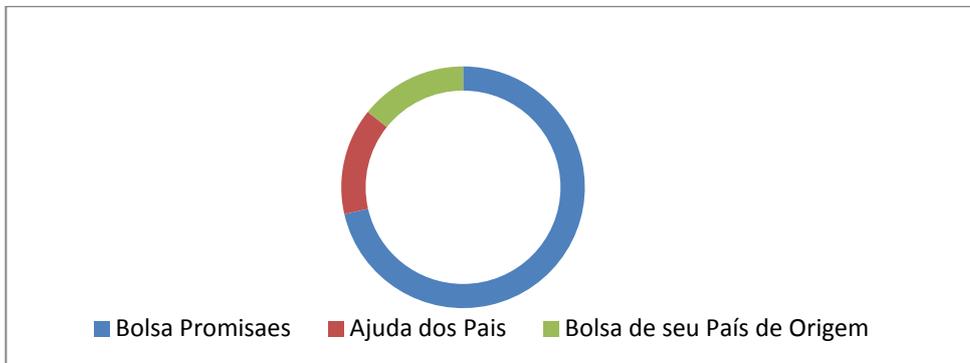
Eu tinha um tio lá, ele trabalha lá na costa da África, todo mês ele ia me mandar 20 mil escudos, que é dinheiro cabo verdiano, que aqui vai dar uns 450 reais...[...] então quando eu cheguei aqui eu recebi o primeiro mês normal, segundo normal, terceiro normal, quarto normal, quando foi no quinto mês não entrou... e ele, onde ele tava, não tinha contato, no país, por que eles foram... lá na África eles tão fazendo um projeto que na selva tão desmatando pra construir uma nova cidade, então lá não tinha como ligar para ele, então simplesmente não entrou o dinheiro, meu pai não tinha como ligar e eu já tava aqui, como é que eu ia ficar? (ESTEFANNY, estudante caboverdeana).

A conversão de moedas de seu países para a moeda nacional responde ainda pela redução ou comprometimento da renda dos estudantes, alterando drasticamente experiência vivida, sendo portanto elemento desencadeador de dificuldades para aqueles que precisam se manterem dentro e fora da instituição, como destaca Sophia, estudante guinense: “Tentei

cumprir [a exigência do programa de se manter financeiramente], mas o dinheiro daqui sai mais caro, tipo lá no meu país, o dinheiro é muito, entendeu... mas quando chega aqui, pra ser convertido, é pouca coisa, é duzentos, trezentos [reais]”.

Apesar de quase a totalidade dos estudantes receberem a bolsa Promisae, eles são enfáticos em afirmar que o valor recebido mal cobre as despesas com material didático ou alimentação, culminando em dificuldades financeiras significativas e que em muitos momentos compromete o desenvolvimento progressivo do curso escolhido: “esse semestre a lista dos materiais do meu curso deu quase quatro mil reais, não deu pra comprar tudo... então parelei o que pude, mas às vezes não dá pra pagar...é difícil...” (Sophia, estudante guinense)

Gráfico 6: Fonte de renda dos estudantes pesquisados.



Fonte: produzido pela autora, 2014.

Foram prospectados os dados referentes ao tipo de residência dos estudantes. Cinco afirmaram que vivem em apartamento alugado coletivamente e 03 vivem em Casa de Estudante.

Percebe-se a predominância de gastos individuais referentes à moradia, que só podem ser mantidos com cessão da residência com outros indivíduos, uma vez que não teriam condições de arcar com tal despesa sozinhos. Soma-se a tal fato a necessidade que têm de estabelecer vínculos com outras pessoas para de alguma forma suplementar a saudade que sentem do ambiente familiar decorrente de seu afastamento.

Gráfico 07: Tipo de residência.

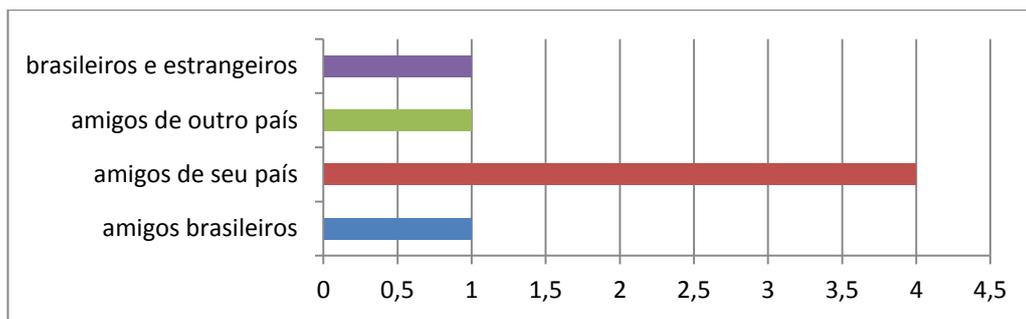


Fonte: produzido pela autora, 2014.

Para complementar as informações coletadas anteriormente, foi verificado com quem os estudantes residiam: 01 estudante informou que mora com uma brasileira, 04 residem com estudantes de seu país de origem, 01 mora com estudantes brasileiros e de seu país de origem e 01 mora com estudantes de outro país.

Observamos a predominância de estudantes que moram com outros de seu país de origem. Os estudos de Subuhana (2005) confirmam que o vínculo de moradia se dá, na maioria das vezes, pela afinidade estabelecida por aqueles que efetivam um contrato de moradia devido à compatibilidade de hábitos e costumes étnicos e nacionais que auxilia no fortalecimento de sua identidade sociocultural, possibilitando uma vivência pacífica em um espaço que se divide em coletivo – sala, cozinha, banheiro – e privado – quartos.

Gráfico 08: Com quem moram os estudantes de países africanos selecionados como sujeitos deste estudo.

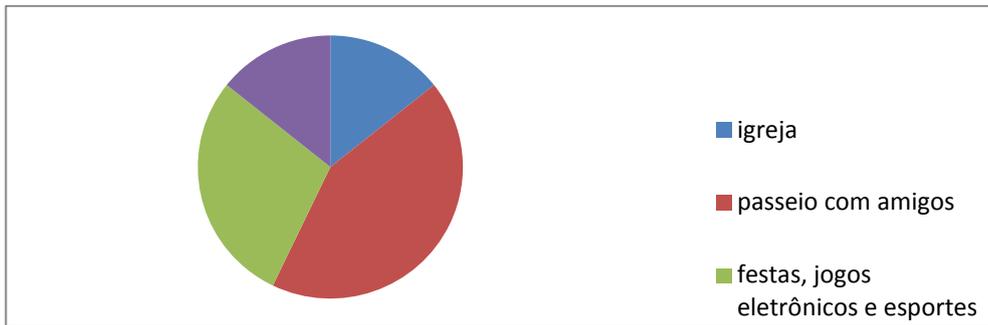


Fonte: produzido pela autora, 2014.

As opções de lazer apontadas pelos interlocutores deste estudo são variadas. Um indica que prefere ir à igreja, três apontam o passeio com os/as amigos/as, um prefere ir à festas, dois apresentam três preferências: festas, a prática de esporte e os jogos eletrônicos.

A ação predominante de lazer desenvolvida corresponde aos passeios com amigos em praças e outros pontos turísticos da região. Dessa forma conseguem conhecer as peculiaridades da cidade em que realizam a experiência acadêmica, descobrindo a realidade cultural de um dos municípios que compõe a região amazônica. Nesses momentos percebem que de maneira geral, há semelhanças culturais entre o Brasil e seus países de origem.

Gusmão (2011) elaborou estudos que destacam várias opções de lazer dos estudantes de países africanos, assemelhando-se ao levantamento realizado neste estudo, indicando que a prática esportiva, com preferência do futebol, e as festas de confraternização são atividades inerentes ao dia-a-dia dos sujeitos da pesquisa.

Gráfico 09: Opções de lazer

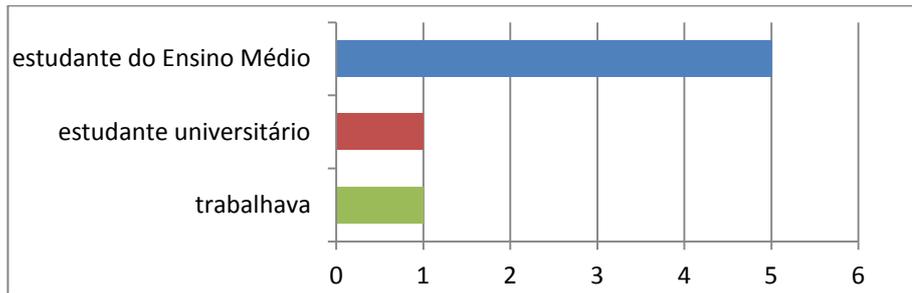
Fonte: produzido pela autora, 2014.

O último item explorado no Quadro Sociodemográfico corresponde às atividades desenvolvidas pelos estudantes em seu país de origem antes de realizarem a experiência acadêmica em terras estrangeiras. Cinco estudantes informaram que tinham concluído o Ensino Secundário, equivalente ao Ensino Médio brasileiro, um era estudante universitário e um trabalhava.

A forte cultura de se estudar fora de seu país de origem fez com que a maioria dos estudantes participasse de processos seletivos para ingressar em uma IES estrangeira e assim garantir uma graduação: “A minha família tem esse hábito, acho que é algo que tá enraizado, o tempo todo um primo, tios e irmãos... A minha mãe que estudou em Cuba, e é uma coisa já que... já é de família mesmo...” (Luam, estudante angolano); “Eu acabei o nosso [ensino médio]..., que a gente fala décimo segundo ano, o ensino secundário, e já comecei a me candidatar, para sair, para outro país, para fazer um curso fora do país” (Adriana, estudante caboverdeana); “eu não queria estudar, fazer um curso superior no meu país, queria fazer universidade fora do meu país, e a buscar os países eu me agradei em fazer universidade no Brasil, e me inscrevi lá no programa e passei” (Sílvio, estudante congolês).

A família é a principal incentivadora dos estudantes, ratificando um projeto que aspira auxiliar na mudança da realidade econômica e financeira do grupo, melhorando sua qualidade de vida. As dificuldades interpostas no percurso não os desanimam, mesmo quando as seleções pelo PEC-G não se efetivavam em vínculo institucional:

Em 2010 eu me candidatei para vir para cá no ano seguinte, aí não consegui, quer dizer, eu consegui, passei, meu nome [foi divulgado] tudinho, aí quando foi [na hora de confirmar a vaga]... não sei, deu um problema lá...e nenhum aluno veio, só veio aluno em 2012, quando então me candidatei de novo, consegui de novo, e eu consegui ficar (ESTEFANNY, estudante caboverdeana).

Gráfico 10: O que faziam em seu país de origem

Fonte: produzido pela autora, 2014.

Quadro 07: Dados de Situação Acadêmica dos estudantes vinculados ao PEC-G matriculados na UFPA no primeiro semestre de 2014 que se adequaram aos critérios definidos para a pesquisa, concordando em participar.

Sujeito	Curso	Opção pelo curso escolhido	Curso de 1ª opção	Tentativa de mudança do curso	Tentativas de cursar uma graduação em seu país de origem	Tentativas de seleção pelo PEC-G	Tempo de Estudo na UFPA	Disciplina cursada que trata da temática Racial
Adriana	Biociologia	2ª	Medicina	Não	Não	01	4º semestre	Sim
Estefanny	Química	1ª	Bioquímica	Sim	Não	01	5º semestre	Não
Luam	Geologia	1ª	-	Não	Sim	01	4º semestre	Não
Pablo	Ciências Econômicas	1ª	-	Não	Não	02	5º semestre	Sim
Ruam	Engenharia da Computação	1ª	Ciência da Computação	Não	Não	01	3º semestre	Não
Silvio	C. Contábeis	2ª	Ciências Econômicas	Não	Não	01	5º semestre	Sim

Sophia	Odontologia	2ª	Medicina	Sim	Não	01	5º semestre	Não
--------	-------------	----	----------	-----	-----	----	-------------	-----

Fonte: produzido pela autora, segundo os dados coletados na entrevista, 2014

O **quadro 07** denominado de **Quadro de Dados de Situação Acadêmica** dos interlocutores do estudo destacado acima foi traçado com informações que versam sobre a sua vida acadêmica.

Observa-se que os cursos selecionados pelos estudantes correspondem às diferentes áreas do conhecimento: 01 é de Geologia, 01 de Engenharia da Computação, 01 de Química, 01 de Odontologia, 01 de Biotecnologia, 01 de Ciências Econômicas e 01 de Ciências Contábeis. A seleção realizada ratifica a necessidade dos países do continente africano em compor um quadro de profissionais qualificados, com formação em nível superior que estejam habilitados em funções diversas para que, com o seu retorno, estimulem o desenvolvimento de seus países.

Os estudantes veem o curso escolhido como aquele que propiciará uma sólida formação profissional, com possibilidade de ascensão social – mesmo que reconheçam a dificuldade que terão para se inserirem no mercado de trabalho – observando a necessidade não apenas do estudante mas de seu do país de origem: “lá em Angola, está crescendo muito esse ramo de mineração e petróleo, é uma coisa que a pessoa consegue migrar na vida social, ou melhor... se dar ‘melhor’, ‘mais fácil’, pois o ramo é muito grande” (LUAM, estudante angolano).

A estudante Sophia considera que em seu país de origem a profissão escolhida vai contribuir para a melhoria de vida da população:

Lá tem poucos profissionais dentistas, estão formando mais [o PEC-G] nos últimos dez anos, acho que... na verdade o objetivo deste programa que a gente participa é isso, formar quadro pra depois voltar, e dar de qualquer jeito, uma contribuição para o seu país (SOPHIA, estudante guinense).

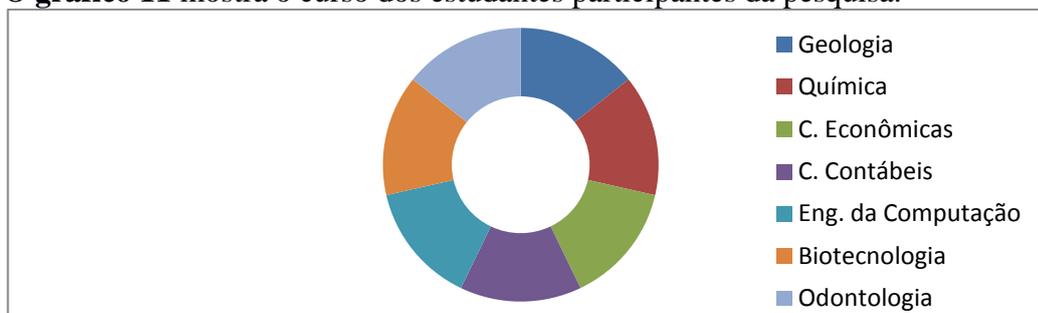
Tcham (2012) ressalta ainda que a seleção do estudante de país africano pelo PEC-G para cursar uma graduação fora de seu país de origem é um projeto que se torna um plano familiar uma vez que todos os membros da família acionam estratégias que possibilitem o êxito da saída do estudante para realizar a experiência acadêmica no Brasil:

Quando um estudante é selecionado no seu país de origem para vir estudar no Brasil, gera-se uma ampla expectativa na pessoa, que em muitos casos, leva ao ponto inclusive de renovar a esperança de todos os membros da

família, na medida em que cada parente, a sua maneira, já começa a vislumbrar a possibilidade de ter alguém da família com o curso superior, o que transforma a maioria dos casos de vinda dos estudantes africanos para o Brasil, mais um projeto familiar do que propriamente um projeto de Estado (TCHAM, 2012, p. 47).

A opção pelos cursos selecionados pelos estudantes demonstra o rompimento de um modelo seletivo de preenchimento de vagas nos cursos ofertados nas instituições de ES que favorecia apenas os jovens filhos de uma elite branca, tal como os estudos de Queiroz (2004) apontam. Com a inserção das políticas compensatórias nacionais e internacionais, as populações discriminadas historicamente passaram a frequentar as IES e decidir de maneira autônoma pelo curso de sua preferência e aptidão, graduando-se em cursos de prestígio nacional que anteriormente não poderiam ser acessados, rompendo de maneira gradativa com esse paradigma.

O **gráfico 11** mostra o curso dos estudantes participantes da pesquisa.



Fonte: produzido pela autora, 2014.

A seleção do PEC-G possibilita ao candidato optar pelo curso de graduação de sua preferência, indicando dois de áreas afins nos quais os candidatos demonstrassem afinidades. Diante disso, o estudante pode escolher até dois cursos daqueles que são oferecidos pela instituição credenciada no programa. Caso sejam selecionados e não sejam ofertadas vagas para cursos na instituição selecionada – ou no caso destas já terem sido preenchidas, os estudantes são contatados para que optem por outra instituição, mantendo-se o curso pretendido. Sobre isso, coletamos informações referentes à opção dos estudantes no momento da seleção: 02 estudantes conseguiram vaga nos cursos de sua primeira opção, 05 conseguiram vaga de acordo com a segunda opção.

Observamos a predominância de estudantes que tiveram de efetivar vínculo acadêmico pela 2ª opção informada, de modo a garantirem a vaga. Nessas condições, tiveram de abrir mão também das cidades indicadas, vindo para a UFPA e para a região Amazônica sem que de fato tivessem optado por isso:

O curso que eu estou fazendo agora foi minha segunda opção, mas eu não escolhi esta instituição nem esta cidade, mas como eu não consegui [onde

queria] me mandaram pra cá, a justificativa deles é que aqui tem mais vagas, essas coisas... a UFPA tinha vagas pra Odontologia, e nas outras não tinha... (Sophia, estudante guinense)

Eu escolhi mesmo duas universidades no sul que na minha área no sul é muito melhor, muito mais desenvolvido que o norte, só que tem uma questão lá que diz que “ah, se por acaso não conseguir nessa universidade tu topa ir pra outra universidade?”, aí eu botei lá “sim”, aí me mandaram pra cá. (Adriana, estudante caboverdeana)

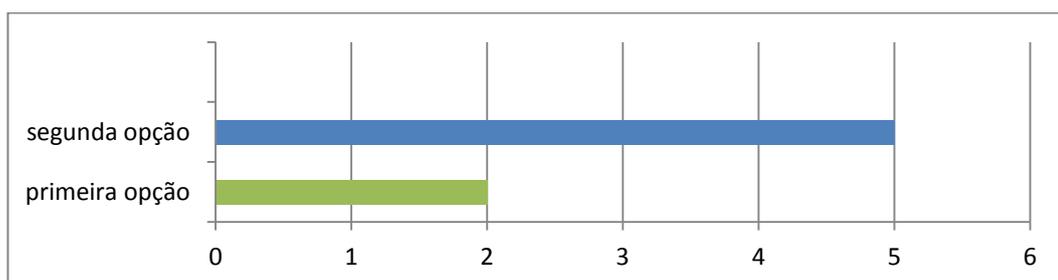
Eu escolhi... com relação ao meu curso eu havia escolhido Ouro Preto, acho que é essa a cidade, e com relação à facilidade de vida, eu escolhi São Paulo, Santos, porque lá tenho um primo, ele já tem uma casa, já é adulto, e mora lá já faz um tempo... mas só que... não havia vaga pra lá, e... em São Paulo não tinha o meu curso, acho que não tava tendo vaga, aí eles... eles recorreram a outro procedimento que é... a melhor faculdade ou a melhor universidade pro meu curso, aí o Pará, aqui em Belém é uma das melhores faculdades pra geologia. (Luam, estudante angolano)

A opção pelas cidades localizadas nas regiões sul e sudeste indicam que os estudantes foram influenciados pela exposição midiática das mesmas, realizadas em escala internacional, seja por meio de noticiários ou telenovelas que apontam uma realidade vivida nestes locais muito diferentes daquilo que de fato se efetiva. Subuhana (2005) acredita que a imagem de ‘paraíso social’ da região, atrelada ao seu desenvolvimento econômico em oposição ao norte e nordeste brasileiro faz com que os estudantes construam a falsa impressão de que lá não existem problemas estruturais que são típicos das grandes metrópoles.

Após alguns semestres, os estudantes consideram que foi positivo terem vindo para a UFPA e para a região norte, pois acabaram conhecendo uma realidade não tão distante da vivida em seu país de origem, contribuindo para a desconstrução da visão estereotipada que tinham:

Eu acho que foi legal eu vir pra cá, porque... eu não tinha assim uma visão correta do Brasil [e da região amazônica], agente escolheu as cidades famosas do Brasil... eu vi que esse Estado, Pará, tem muita coisa em semelhança com o meu país e eu tenho aprendido muita coisa aqui que eu penso se eu fosse pros outros Estados, eu não ia estar aprendendo... acho que foi uma boa escolha... (Pablo, estudante congolês)

Gráfico 12: Opção no curso selecionado pelo PEC-G.



Fonte: produzido pela autora, 2014.

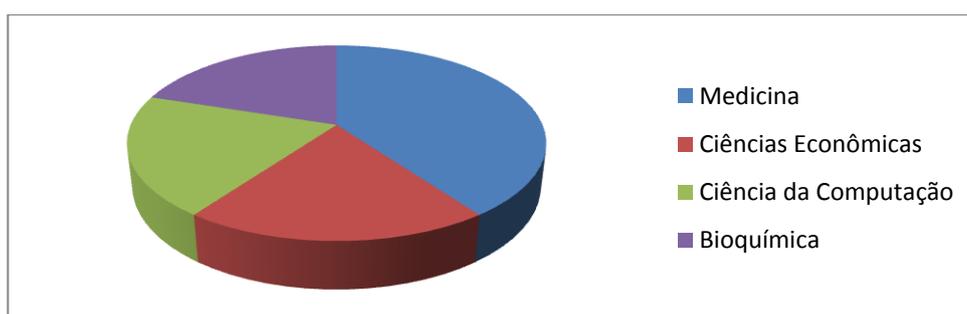
A primeira opção selecionada pelos estudantes são, em sua maioria, cursos de prestígio acadêmico e social em nossa região: 02 escolheram Medicina, 01 escolheu Ciência da Computação, 01 escolheu Ciências Econômicas e 01 escolheu Bioquímica – 02 foram contemplados com a primeira escolha: “O curso que eu queria na verdade era Medicina e não tem lá em meu país, então desde sempre eu disse: eu vou sair pra fazer meu curso. Aí, eu não consegui Medicina, consegui Biotecnologia” (Adriana, estudante caboverdeana); “meu desejo era fazer Ciência da Computação, mas como não tinha vaga escolhi Engenharia da Computação” (Ruam, estudante são-tomense); “queria mesmo era cursar Ciências Econômicas, porém consegui Ciências Contábeis” (Sílvio, estudante congolês).

Com a predominância do curso de Medicina, com 02 escolhas realizadas, a área se confirma como aquela que mais atrai candidatos ao Ensino Superior.

Mesmo que não tenham sido selecionados para o curso apontado em primeira opção, o programa possibilita que os estudantes firmem estudos que contribuirão de maneira efetiva para a mudança de sua realidade pessoal e nacional, atingindo os objetivos do programa de formar e qualificar os estudantes estrangeiros vinculados às IES federais.

Para a realidade acadêmica o programa possibilita que a diversidade étnica, racial e sociocultural se concretize no interior das IES credenciadas, questão que aprofundaremos em seção subsequente.

Gráfico 13: Curso de 2ª opção.



Fonte: produzido pela autora, 2014.

As tentativas de mudança dos cursos estão assim representadas: 05 estudantes não efetuaram nenhuma tentativa e 02 realizaram um movimento em favor dessa alteração. Neste sentido, predomina o acatamento da segunda opção.

A ausência de tentativas pode ser justificada pela falta de orientação e informação que os estudantes têm sobre as regras da instituição para efetuar a mudança, uma vez que é ela quem define as normas e os critérios para a alteração solicitada, de acordo com o estabelecido

pelo inciso 1º do art. 9º do Decreto nº 7.948/2013, indicando ainda que a mudança pode ser realizada apenas uma vez e exclusivamente ao término do primeiro ano de estudos.

A estudante Sophia destaca que fora desencorajada de registrar o pedido de mudança por incompatibilidade ao curso almejado:

O responsável do programa lá no CIAC falou que segundo o programa, nem sei aonde está isso, porque eu li há muito tempo quando eu estava vindo pra cá, eu nem me lembro mais... e ela falou que a Odontologia era cinco anos, e a Medicina era seis, e os cursos não eram compatíveis...aí isso era a maior justificativa dela. (Sophia, estudante guinense).

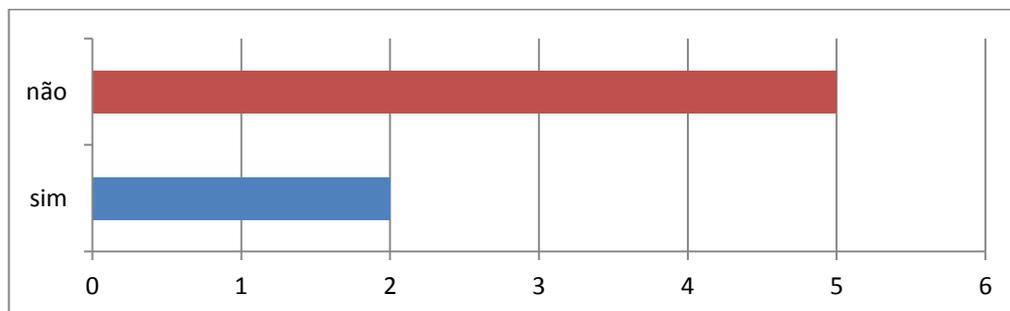
De acordo com as informações coletadas, há a indicação que alguns estudantes tenham se identificado com o curso após eliminarem impressões incorretas que tinham sobre eles, tão logo foram esclarecidas as suas especificidades ou após um ou dois semestres letivos cursados:

Eu queria fazer Bioquímica, minha segunda opção foi Química, aí fui chamada para cursar Química bacharelado... só que eu não sabia o que era química bacharelado, então pensei: “bacharelado é abaixo...” não... aí eu falei, não eu não quero fazer bacharel em química é abaixo de todos pra mim, na minha cabeça, né, também não tinha nem como pesquisar...aí que eu fui numa reunião com todos os alunos, e lá explicaram que bacharela atua diretamente na pesquisa, e licenciatura no ensino... aí eu falei, ah, realmente é bacharel que eu quero... (Estefanny, estudante caboverdeana)

Outra justificativa apresentada está relacionada à necessidade de cursarem e concluírem uma graduação, para que dessa forma retornem formados ao seu país de origem para assumirem uma posição profissional:

Mesmo que eu não tenha optado pela primeira vez pela área das Engenharias, no meu país o mercado é bastante recente, acredito que tão logo me forme vou estar preparado para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho de lá, e com isso ajudar minha família. (Ruam, estudante são-tomense)

Gráfico 14: Tentativas de mudança de curso.



Fonte: produzido pela autora, 2014.

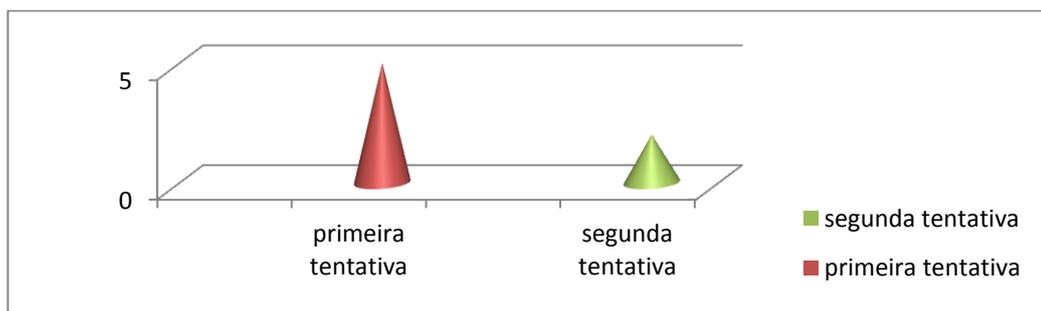
As informações sobre as tentativas de ingresso à uma IES brasileira pelo PEC-G indicam que 05 estudantes conseguiram aprovação na primeira tentativa, 02 participaram de dois processos seletivos para efetivar suas vagas.

O processo seletivo é longo e demorado, devido à necessidade de expedição de documentos considerados indispensáveis para a efetivação da matrícula dos candidatos na IES selecionada, como determina o Decreto nº 7.948/2013 e o Estatuto do Estrangeiro, aliado ainda a necessidade de comprovação de proficiência em língua portuguesa para os candidatos que não dominam o idioma.

Os estudantes são convocados nas Embaixadas do MRE de seu país de origem para que apresentem comprovações relacionadas à possibilidade de se manterem em terras brasileiras, que logo após examinam minuciosamente os documentos que lhes são apresentados referentes às regras do programa. Com a anuência do candidato às normas destacadas, este assina o Termo de Compromisso em que se compromete a cumprir as normas estabelecidas no Protocolo do PEC-G:

Eu sou aluno do convênio PEC-G, esse convenio é assim: o governo brasileiro te dá só a vaga na faculdade, eles vão selecionar alguns alunos... porque [o programa] começou primeiro com os países que falavam o português, e depois está se estendendo nos países que não falam português como o meu, a gente fala francês, e a condição é que você já tem que ter boas notas no teu país, e depois vão passar uma prova, na Embaixada do Brasil, no teu país de origem, se você passar na seleção, e comprovar que a tua família tem renda suficiente pra te manter aqui no Brasil, porque o governo aqui no Brasil não vai te dar nada. Só a vaga e o resto você que tem que arcar. (Pablo, estudante congolês)

Gráfico 15: Tentativas de seleção pelo PEC-G.



Fonte: produzido pela autora, 2014.

Os dados referentes ao tempo de estudo na UFPA apontam que a maioria dos estudantes pesquisados já cursou mais da metade do curso escolhido: 04 estão no quinto semestre, 02 estão no quarto semestre e 01 está no terceiro semestre.

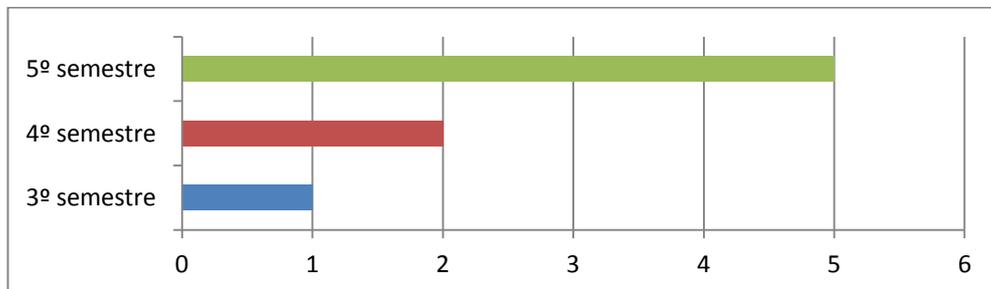
Dessa forma é possível inferir que pelo período de inserção no ambiente instituído pesquisado, os estudantes envolvidos neste estudo já ultrapassaram o momento de euforia com a nova realidade vivida em terras estrangeiras, adaptando-se a ela.

Com isso compreendemos que tais estudantes já participam e certamente participarão de vivências que produzem e produzirão uma mistura de sensações e sentimentos resultantes das situações de dificuldades, contentamento, e de conhecimentos vividas que podem confirmar ou refutar suas expectativas, reconhecendo que as mesmas nem sempre se concretizam em terras estrangeiras.

As emoções vividas possibilitam que as angústias e as dúvidas experimentadas pelo personagem de Camus (1972) também se corporifique nestes estudantes, em alguns momentos impulsionando-os a tomarem decisões e em outros, simplesmente deixando as coisas acontecerem.

Entretanto, diferente do personagem principal assinalado no livro *O estrangeiro* (1972), os estudantes de países africanos matriculados na IES pesquisada demonstram que são reservados na vida que tem fora de seu país de origem, agindo com cautela no sentido de assegurar que nada de errado aconteça na experiência acadêmica vivida.

Gráfico 16: Tempo de estudo na UFPA.



Fonte: produzido pela autora, 2014.

Os estudantes destacam que em seus cursos, quatro ainda não efetivaram estudos voltados para a temática racial e três lembram ter trabalhado alguns conceitos como preconceito, discriminação e racismo.

A predominância é de cursos que ainda não efetivaram a proposta da Lei nº 10.639/03 que estabelece que a história dos povos africanos que constituíram social e culturalmente o país deve ser conhecida por aqueles que estudam em espaços públicos da educação básica brasileira, para que a comunidade estudantil de todos os níveis de ensino apreenda de forma positiva os valores impressos pelas diferentes populações que formam o estado brasileiro, inclusive as de ascendência africana.

A ausência desse estudo faz com que os estudantes tenham a ideia que a discussão sobre a questão étnico-racial não cabe dentro de cursos que não fazem parte da área das Ciências Humanas e Sociais. Luam, questionado se considerava importante discutir a temática enquanto disciplina, responde de maneira convincente:

Não, não, até porque não há necessidade, não há nem lógica até de ter uma disciplina dessa no meu curso...

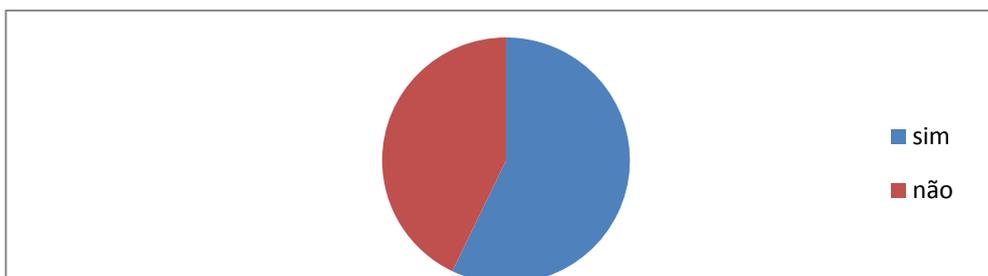
Por quê?

Porque o meu curso ele estuda a terra, vamos dizer assim, o universo, a formação dos movimentos tectônicos, as rochas, estruturas dos cristais, e tudo o mais... não tem nada a ver com ciências humanas e sociais... (Luam, estudante angolano)

Pablo, que já vivencia essa experiência em uma atividade de pesquisa, considera importante conhecer a realidade que está por trás dos muros da instituição, considerando que dessa forma reflete não apenas sobre a situação social do Brasil como também da realidade vivida em seu país de origem:

Eu estou fazendo uma pesquisa com o meu professor que está fazendo assim, em seis meses, algumas comunidades que são um pouco rejeitadas, que estão um pouco assim fora do sistema... a gente trabalha com os ribeirinhos, eu acho que é muito gratificante, porque a universidade não é somente na sala de aula...a universidade também é fora, e tentar assim, refletir e solucionar o problema da sociedade aqui também me ajudará a resolver os problemas do meu país.(Pablo, estudante congolês)

Gráfico 17: Disciplina cursada que aborda a temática racial.



Fonte: produzido pela autora, 2014

No próximo capítulo apresentamos os dados referentes ao cotidiano vivido pelos estudantes de países africanos vinculados ao PEC-G na UFPA.

4. RELAÇÕES COTIDIANAS DOS ESTUDANTES DE PAÍSES AFRICANOS NO AMBIENTE INSTITUÍDO DA UFPA

Neste capítulo optamos por apresentar de forma descritiva alguns momentos observados na vivência cotidiana na UFPA dos interlocutores deste estudo. As observações foram realizadas de acordo com as relações dos sujeitos travadas por meio de uma série de atividades cotidianas promovidas pela Casa Brasil África, entidade situada no espaço instituído da UFPA, que tem como um de seus objetivos acolher os estudantes de países africanos vinculados ao PEC-G, auxiliando em sua experiência acadêmica na IES, com o intuito de capturar qualitativamente suas ações e expressões quando do processo de interação estabelecidos neste ambiente.

4.1. O COTIDIANO PESQUISADO

Para iniciarmos a coleta dos dados, estabelecemos nosso primeiro contato com a instituição palco desse estudo.

Apresentação da pesquisadora na Casa Brasil África

Dia: 14/05/2014

14h30 – A pesquisadora entra em contato com a Casa Brasil África para apresentar sua pesquisa. Conversa com o secretário da instituição que a encaminha para a coordenação, para que apresente sua proposta de estudo. Chegando lá, a pesquisadora situa o profissional da temática a ser abordada, apresentando o questionário elaborado para a entrevista. O mesmo solicita que a pesquisadora faça algumas correções com relação a algumas questões propostas, tais como a “identificação racial”, ressaltando que na África a identidade social é realizada de acordo com a etnicidade de suas populações, solicitando que em vez do termo “identificação racial” a pesquisadora o substitua por “identificação étnica”, já que os mesmos não desenvolveram, até então, uma percepção racializada de si mesmos.

O coordenador ressaltou que a pesquisa seria importante para os estudantes de países africanos pois colocaria em evidência suas trajetórias acadêmicas e a experiência de vida que têm no Brasil e na instituição.

14h45 – Neste momento o profissional informa que estava há pouco mais de seis meses na função, mas ressalta com segurança que o tema sugerido – relações raciais – não desperta o interesse dos estudantes. Sugere que a pesquisadora volte o estudo para uma

apreensão hermenêutica dos sujeitos, explorando aspectos voltados para suas vivências – moradia, alimentação, etc., considerando que dessa forma obteria sua atenção.

O coordenador informa que há na instituição pelo menos sessenta estudantes de países africanos. Destaca Guiné-Bissau como o país com maior representatividade na UFPA, mas solicita que a pesquisadora confirme os dados com a coordenação do PEC-G¹⁴.

No decorrer da conversa estabelecida destaca que a Casa já desenvolveu ações voltadas para a temática racial, contando com uma participação mínima dos estudantes que justificaram seu desinteresse devido a mesma não fazer parte do seu núcleo de interesse na instituição – preconceito, discriminação, racismo. O coordenador compreende que, por não se perceberem como negros, a questão racial é secundarizada na relação que estabelecem com os brasileiros na IES.

A pesquisadora informa que conversaria com seu orientador sobre a sugestão dada, porém gostaria de aproveitar o momento para estabelecer contato com os estudantes e assim, obter voluntários para a entrevista. O coordenador convida-lhe a participar de uma reunião agendada para aquele mesmo dia, permanecendo na instituição para acompanhar o evento programado.

A reunião estava marcada para às 16h mas neste horário nenhum estudante de país africano estava no local, apenas um professor apresentado como docente da disciplina História da África se fez presente. A pesquisadora aproveitou o momento para realizar um lanche, retornando às 16h40.

Reunião dos estudantes na Casa Brasil África

Local: Sala de reunião no térreo do IFCH

Dia: 14/05/2014

17h – oito estudantes estavam presentes na reunião: 02 de Cabo Verde, 02 da República Democrática do Congo e 03 de São Tomé e Príncipe. O coordenador da Casa, o secretário e o professor de História também faziam parte do grupo.

17h5 – O coordenador abre a reunião dando as boas vindas a todos e a todas, informando aos presentes o papel da instituição no acolhimento e orientação dos estudantes de

¹⁴ O coordenador refere-se aos estudantes de países africanos que estão matriculados na UFPA de modo geral, isto é, que cursam graduação ou pós-graduação, e ainda aqueles que não estão vinculados ao PEC-G. No entanto, Cabo Verde é o principal país representado na instituição e não Guiné-Bissau.

países africanos, ressaltando a importância da Casa para esse grupo específico de estudantes. Ressalta que um dos objetivos da instituição é “mostrar o que a África é para os estudantes africanos”, afirmando que muitos são desse lugar porém nunca refletiram sobre o que significa “ser africano de verdade”.

Ele informa que pela primeira vez foi realizado na instituição o acolhimento aos estudantes, com uma ação específica voltada para o grupo recém-chegado.

17h 15 – o coordenador sugere aos estudantes se apresentarem, informando seu país de origem e indicando se estavam ali pela primeira vez. Dos 07 estudantes presentes, 04 afirmaram que estavam naquele momento conhecendo a instituição.

O coordenador afirmou que todos deveriam sentir-se acolhidos, seu objetivo era tornar a Casa um “lugar de sociabilidade” aos estudantes. Solicita ainda que divulguem as ações desenvolvidas no espaço para que todos estejam cientes sobre as ações promovidas na instituição.

17h 25 – Ele destaca que a reunião fora programada para que de forma conjunta elaborassem a agenda anual da instituição e ainda sistematizassem ações voltadas para a semana da África a ser comemorada no período de 21 a 23 de maio, uma vez que o Dia da África cairia em um domingo, sugerindo uma culminância na sexta-feira.

Os estudantes presentes escutavam atentos.

O coordenador pergunta se tinham sugestões de temas para serem trabalhados no evento, sugerindo uma programação variada, com a apresentação de filmes, poemas, palestras, mesas-redondas, exposições de fotografias e outros.

Poucos estudantes manifestam-se, no entanto as caboverdeanas destacam-se pelo interesse e sugestões. O coordenador solicita que elas elaborem uma apresentação cultural explorando uma característica de seu país, sugerindo aos são-tomenses que também organizem uma atividade.

O coordenador apresenta a agenda já programada para o momento:

Dia 21 – palestra com a Prof^a. Zélia Amador, às 15h com tema ainda a ser definido;

Dia 22 – palestra com o Prof^o Dionísio Barros, às 17h, sobre os movimentos de libertação das nações africanas;

Dia 23 – palestra do ILAF – Integração Luso Afro-Brasileira – projeto da Prof^a. Jaqueline da UNILAB – Universidade

17h 40 – O coordenador continua, sugerindo que as estudantes de Cabo Verde falem sobre um ícone musical de seu país e estas elegem Cesárea Évora. Para os estudantes de São

Tomé e Príncipe sugere uma exposição fotográfica explorando as riquezas naturais de seu país.

As estudantes de Cabo Verde estão agitadas, organizando sua apresentação. Os estudantes são-tomenses parecem um pouco perdidos sobre o que irão fazer, optando por conversar com os demais estudantes de seu país e decidir com calma o que apresentarão. O coordenador afirma que assim que decidirem devem informá-lo.

17h 50 – o coordenador apresenta a pesquisadora, abrindo um espaço na reunião para que exponha os objetivos e a metodologia do estudo proposto.

Como nenhum estudante demonstra interesse em participar, o coordenador ressalta que a pesquisa é importante para todos os estudantes de países africanos, melhorando a sua experiência acadêmica na instituição. Neste momento as duas estudantes caboverdeanas resolvem participar do estudo e conceder a entrevista. A pesquisadora solicita seus contatos para que agendem e posteriormente realizem a ação proposta.

18h – o coordenador encerra a reunião sem se atentar que apenas dois países daqueles situados no continente africano representados na instituição, vão participar do evento. Neste instante aproveita para informar que pela baixa frequência, em outro momento realizará uma nova reunião para discutir a agenda anual da Casa.

Alguns dias depois, a página virtual da universidade e da Casa divulga a seguinte programação para a Semana da África daquele ano:

Atividades da Casa Brasil-África do mês de Maio (2014) – UFPA
<p>1. Exposição de Antropologia Visual “África: Olhares Curiosos”, com curadoria e fotografias do prof. Dr. Hilton P. Silva (Casa Brasil-África/UFPA), apoio SEDUC e PROEX.</p> <p>- Dias 19 a 23/5 das 9 às 17h.</p> <p>- Local: Salão da Reitoria da UFPA.</p>
<p>2. Roda de Conversa com a Profa. Dra. Zélia Amador de Deus (ICA/UFPA) alusiva à promulgação da Lei Áurea, sobre escravidão, abolição e diversidade étnico-racial no Brasil contemporâneo.</p> <p>- Dia 21/5 às 15h.</p> <p>- Local: Sala de Audiovisual do Laboratório de Antropologia Arthur Napoleão Figueiredo.</p>

<p>3. Apresentação musical “Cesária Évora, Música e Identidade de Cabo Verde”, coordenada por Tânia Carlice dos Reis (Cabo Verde).</p> <p>- Dia 22/5 às 18h, local: Sala de Audiovisual do Laboratório de Antropologia Arthur Napoleão Figueiredo.</p> <p>Seminário “Conhecendo São Tomé e Príncipe” coordenado pelos alunos de São Tomé e Príncipe.</p> <p>(Data e local a ser anunciados.)</p>
<p>4. Apresentação dialogada com o Prof. Dr. Dionísio Poey Baró (Cuba e IFCH/UFGA) sobre “Os Vínculos dos Movimentos de Libertação Nacionais Africanos com o Movimento Revolucionário Internacional durante as Décadas de 1960 e 1970”.</p> <p>- Dia 22/5 às 17h.</p> <p>- Local: Sala de Audiovisual do Laboratório de Antropologia Arthur Napoleão Figueiredo.</p>
<p>5. Palestra “Norte da África, Africanidade ou Islamismo Árabe: Para Além das Ambiguidades Identitárias” com o Prof. Cauby Monteiro (IFCH/UFGA).</p> <p>- Dia 23/5 às 9h.</p> <p>- Local: Sala de Leitura do Laboratório de Antropologia Arthur Napoleão Figueiredo.</p>
<p>6. Roda de Conversa com a Prof^ª. Dra. Jacqueline Serra-Freire (UNILAB/CE) sobre a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e as pesquisas em países africanos da CPLP.</p> <p>- Dia 23/5 às 17h30.</p> <p>- Local: Sala de Audiovisual do Laboratório de Antropologia Arthur Napoleão Figueiredo.</p>
<p>7. Exposição e Degustação de Comidas Africanas, coordenada por Keyla Delgado (Cabo Verde).</p> <p>- Dia 23/5 às 19h.</p> <p>- Local: Sala da Congregação do IFCH.</p>

A programação elaborada para a Semana da África ganhou destaque em nosso estudo devido à possibilidade de envolver em vários eventos um número significativo de estudantes

de países africanos, sendo portanto um elemento importante de apreensão da realidade vivida pelo grupo pesquisado.

As atividades elaboradas para a semana sofreram alterações decorrentes da necessidade de se atender questões pertinentes à agenda dos ministrantes convidados, com o agrupamento de até dois eventos para um único dia.

Eis uma breve descrição das principais atividades observadas.

5.1. O COTIDIANO PESQUISADO

I Exposição de Antropologia Visual “África: Olhares Curiosos”

Curador e fotografias: Prof. Dr. Hilton P. Silva (Casa Brasil-África/UFGA), apoio SEDUC e PROEX.

- **Dia:** 19/05/2014

- **Horário:** 9 às 17h.

- **Local:** Salão da Reitoria da UFGA

15h – a pesquisadora chega ao local do evento e encontra alguns visitantes observando as imagens harmonicamente distribuídas no espaço.

A exposição organizada trazia fotografias de situações cotidianas das cidades e dos moradores de países africanos, com destaque para a identidade étnica e estético-corpórea dos mesmos: eram imagens de eventos coletivos e culturais, de famílias reunidas em frente de suas casas, da religião praticada e seus deuses, das mulheres e homens com seus penteados e suas vestimentas, muitos (as) apreendidos (as) em seus afazeres do dia-a-dia.

As pessoas circulavam pelo salão observando as imagens expostas, parando vez ou outra para ler suas legendas e as informações nelas vinculadas. Na fisionomia de alguns era possível perceber emoções diversas: espanto e admiração, alegria e contentamento, preocupação. Outros permaneciam impassíveis.

Das imagens expostas, nenhuma delas trazia informações de terem sido coletadas com os estudantes de países africanos matriculados na instituição.

17h – término da observação.

II Roda de Conversa: A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, e as pesquisas em países africanos da CPLP.

Ministrante: Prof^a. Dr^a. Jacqueline Serra-Freire (UNILAB/CE)

Local: Sala de Audiovisual do Laboratório de Antropologia Arthur Napoleão Figueiredo.

Dia: 21/05/2014

17h 30 – Estão presentes 07 estudantes de países africanos – três são candidatos às vagas da instituição que realizam o curso para prestar o exame Celpe-Bras e 01 bolsista que dá aula de Língua Portuguesa aos mesmos, 01 rapaz que se apresenta como estudante de Doutorado em Antropologia, o coordenador da Casa e o secretário.

18h 30 – Apresentação do coordenador da Casa Brasil África, informando aos presentes a função da instituição que representa, convidando a todos e a todas para participarem dos eventos programados para a Semana da África.

18h 35 – Após a apresentação do ministrante, um estudante de Ciências Naturais da UNILAB, inicia a roda de conversa. Ele é orientado pela professora responsável pelo projeto a ser apresentado, informando que a mesma chegará atrasada, por isso inicia o evento. O ministrante cita a importância dos acordos bilaterais e cita alguns países que já assinaram a parceria com o Brasil.

18h 40 – Ele inicia afirmando a necessidade de primeiramente citar alguns dados sobre a Instituição em que se passa a pesquisa, explorando fotografias e gráficos. Os estudantes olham atentos às fotografias apresentadas, pois estas apresentam caracterizações do espaço com detalhes que lembram pinturas africanas. O secretário bate algumas fotos.

Em seguida passa a explorar dados da instituição que é exemplo de intercâmbio acadêmico e cultural no país, com alunos matriculados de várias regiões da África Subsaariana: Guiné, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, e outros.

Os poucos participantes estão atentos à apresentação realizada devido, talvez, à possibilidade de encontrarem no país uma instituição referência para estudantes estrangeiros.

O ministrante apresenta os cursos oferecidos na instituição, bem como o quadro de professores, ressaltando sua formação, muitos dos quais com titulação máxima. A atenção de todos ainda está na apresentação do programa.

18h 45 – Chega 03 estudantes de São Tomé e Príncipe.

O ministrante continua apresentando a universidade: a duração dos cursos e a quantidade de semestres. Ressalta o percurso formativo e a inserção profissional dos recém formados, que ocorre de maneira positiva.

18h 50 – O ministrante apresenta as atividades desenvolvidas que auxiliam na integração do grupo acadêmico – uma vez que o corpo discente é bastante diversificado.

Os estudantes demonstram interesse nas questões apresentadas pois permanecem atentos aos dados socializados.

19h – O ministrante fala do Programa de Permanência e Integração vinculado ao Ensino de Graduação da universidade explorada, com destaque para as possibilidades de auxílios ofertados pela instituição: moradia, transporte, alimentação, auxílio social, etc, sendo distribuídos até três auxílios para cada estudante, de acordo com os critérios definidos pela instituição.

19h 10 – O coordenador intervém e ressalta que neste ano a Casa realizou o primeiro acolhimento aos estudantes de países africanos, recepcionando-os no aeroporto e auxiliando em seu alojamento. Os estudantes parecem entediados.

19h 15 – O ministrante apresenta alguns projetos de pesquisa desenvolvidos pela instituição que representa: ECOSS; CIVEJA.

19h 17 – O secretário sai da sala.

19h 30 – O ministrante termina a apresentação socializando os emails de contato da instituição e do programa que participa. O coordenador agradece ao ministrante e faz algumas considerações sobre a apresentação.

19h 35 – Ele é o primeiro a fazer intervenções, ressaltando as diferenças entre os países capitalistas e outros que foram colonizados e subjugados. Cita sua experiência em Cabo Verde, as características do ensino do país e a influência e importância das mulheres na realidade social e econômica daquele arquipélago.

Cita ainda os problemas decorrentes da alta taxa de analfabetismo da população caboverdeana, destacando a importância do ensino da EJA e dos programas da UNILAB.

A bolsista do curso preparatório cita um exemplo de quando trabalhava com a EJA, indicando que considera importante se trabalhar com este nível de ensino.

O coordenador intervém novamente afirmando ser importante diminuir os índices de analfabetismo em todos os países que enfrentam o problema.

19h 40 – O secretário sai novamente da sala, retornando em poucos minutos.

A bolsista dirige-se ao ministrante ressaltando a necessidade de políticas afirmativas voltadas para a população da EJA.

Novamente o coordenador fala da sua experiência na temática e no grupo de estudo de que participa.

Ocorre a primeira intervenção de um estudante de país africano, ressaltando que não é apenas no ensino fundamental e médio que há distorções idade/ano de estudos, indicando que isso também ocorre no ensino superior. Cita o exemplo de uma colega universitária com idade

acima dos demais colegas de sua turma, que mesmo com todas as adversidades, está efetivando sua experiência acadêmica com sucesso.

19h 40 – O celular de um estudante toca, despertando a atenção de todos, que sai da sala para atender.

19h 45 – O coordenador solicita que os candidatos de Benin e Congo falem sobre a educação de seus países, estimulando-os a participar do evento.

19h 50 – Enquanto os estudantes se manifestam, outra acadêmica de país africano inicia os preparativos para a degustação de alimentos de seu país de origem.

O coordenador questiona se os estudantes presentes sabem da realidade acadêmica de seus países, indicando-as em percentuais. Um cita que está em torno de 30% da população total, entretanto o coordenador duvida dos dados e o incentiva a pesquisar a informação para defini-la com propriedade.

O coordenador destaca as experiências de países como Benin na educação, ressaltando que o investimento que fazem dará resultados positivos aos países e suas comunidades a longo prazo, reforçando ainda que é por meio dela que o Brasil e os indivíduos que aqui vivem podem melhorar de vida.

A bolsista afirma que o governo deveria melhorar primeiramente o ensino básico, especialmente o Médio, para que depois ofertasse oportunidades para as classes menos favorecidas ingressarem no Ensino Superior.

19h 55 – A atividade é encerrada sem que a professora informada como ministrante do evento chegasse a tempo de participar da atividade programada..

III Atividade cultural: Degustação de comidas típicas de Cabo Verde.

Local: Sala de Audiovisual do Laboratório de Antropologia Arthur Napoleão Figueiredo.

Coordenação: Keyla Delgado

20h – Inicia o segundo momento da noite. A estudante caboverdeana apresenta algumas imagens de seu país, ressaltando suas belezas naturais. Em seguida apresenta alguns pratos típicos que estão expostos na mesa de apresentação. Nesse momento todos os presentes demonstram estarem à vontade, alguns conversam entre si, talvez comentando as imagens ou ressaltando algo semelhante à sua terra natal, especialmente o grupo de candidatos ao exame Celpe-brás.

A estudante que coordena a atividade convida todos e todas para a degustação, solicitando que ao provar as iguarias, indicassem se “ela já podia casar”.

A bolsista novamente retoma o seu comentário anterior, afirmando que “antes de abrir vagas nas universidades, o governo deveria melhorar o nível de ensino da educação básica, para que os alunos tivessem aptos a cursar...”

O coordenador refuta que, se as pessoas fossem aguardar essa mudança, a universidade pública continuaria inacessível para as populações mais carentes. Os estudantes parecem compreender que o comentário feito pela bolsista representa uma negativa à sua presença na instituição, porém não fizeram nenhum comentário. Em seguida a estagiária do curso de Língua Portuguesa afirma ter um compromisso e precisa se retirar, sendo cumprimentada por todos e saindo em seguida.

A coordenadora do evento convida a todos e a todas para se aproximarem da mesa e inicia a degustação, com o término do experimento poucos minutos depois.

IV Apresentação dialogada: Os Vínculos dos Movimentos de Libertação Nacionais Africanos com o Movimento Revolucionário Internacional durante as Décadas de 1960 e 1970.

Ministrante: Prof. Dr. Dionísio Poey Baró (Cuba e IFCH/UFPA)

Local: Sala de Audiovisual do Laboratório de Antropologia Arthur Napoleão Figueiredo.

Dia: 22/05/2014

17h 30 – A palestra inicia com a presença de 04 estudantes de países africanos, 02 professores, o coordenador da Casa, o secretário e o palestrante, que fala sobre alguns países da África Subsaariana.

17h 50 – chegam 02 estudantes de países africanos. O palestrante informa sobre alguns líderes nacionais que lutaram pela libertação dos países situados na África Subsaariana – como, por exemplo, Amílcar Cabral que participou dos Movimentos Nacionais de Libertação Africana – M. N. L.A., na década de 1970, ressaltando a necessidade da implementação de uma luta anti-imperialista em escala global.

O palestrante explicita como se deu os movimentos nacionais de libertação desencadeados nos países do continente africano e asiático. Os estudantes dedicavam-se, neste momento, a outras atividades – um elaborava uma lista, outro estava utilizando o notebook, outros operavam o aparelho celular.

O palestrante faz conexões dos movimentos nacionais com os movimentos revolucionários sul americano e cubano, citando Cabral e Che Guevara que são apontados por gerações como heróis nacionais e transnacionais.

18h 15 – chega no espaço mais 02 estudantes, somando-se agora 08 estudantes na sala de apresentação.

O palestrante informa que Guiné Bissau apresentou dificuldades para se unificar enquanto nação pois a população do país recém liberto possuía várias etnias, sem conseguir desenvolver um modelo de nação já que os indivíduos pertenciam a grupos étnicos diferentes.

18h 20 – conclusão da fala do palestrante. O coordenador faz considerações sobre as informações repassadas no evento. O palestrante responde alguns questionamentos do coordenador da Casa. Nenhum estudante demonstra interesse em levantar alguma questão ou participar das discussões, permanecendo as arguições entre os dois sujeitos que iniciaram o debate.

Em um determinado momento o palestrante dirige-se a um estudante e pergunta: “Qual o seu país?, você conhece a história do movimento de libertação do seu país?”. O estudante diz que sabe pouco desse momento pois ainda não se atentou para essa realidade.

18h 35 – mais 02 estudantes chegam no espaço.

Nesse momento o coordenador ressalta a importância de se conhecer a história da África. E aponta o programa de intercâmbio dos estudantes, o PEC-G, como elemento capaz de estimular a mudança da realidade atual dos países do continente, especialmente aquelas retratadas pela mídia de maneira negativa. Considera ainda importante a alteração do cenário atual, desconstruindo a história negativa inventada da região.

18h 40 – o palestrante apresenta algumas imagens dos países africanos e de seus líderes nacionais.

18h 45 – término da atividade.

V Atividade cultural: A música caboverdeana e uma de suas principais representantes Cesária Évora.

Local: Sala de Audiovisual do Laboratório de Antropologia Arthur Napoleão Figueiredo

Dia: 22/05/2014.

Coordenação: Tânia Carlice e Keyla Delgado

18h 50 – as estudantes iniciam os preparativos da atividade cultural. Para auxiliá-las, um jovem compositor e músico é apresentado ao grupo, conterrâneo das acadêmicas que não é estudante da instituição mas reside na cidade, para que presenteie à platéia com a divulgação dos ritmos caboverdeanos mais conhecidos.

Enquanto organizavam-se, a pesquisadora pergunta a um dos estudantes presentes se não haviam convidado colegas para os acompanharem no evento. Ele responde que sim, mas que os mesmos recusaram afirmando ter outros compromissos, ou justificando que não poderiam participar devido o local onde seria realizado o evento ser muito distante, e ainda que precisavam estudar para uma determinada prova, etc.

19h – a atividade cultural inicia com uma das estudantes apresentando seu país explorando imagens retiradas de páginas virtuais, realizando breves comentários sobre as mesmas. Os presentes passaram a observá-las com interesse. Ela ressalta as belezas naturais e a diversidade da população, indicando que a principal característica do povo caboverdeano é a sua alegria.

As imagens exploram as paisagens, o povo, a cultura, os pratos típicos como a “catchupa”, a prática de esportes, destacando a música como referência nacional que mistura gêneros e ritmos musicais diversos que originaram danças típicas como a “funaná”.

19h 15 – o vídeo que apresentaria a dança destacada não abriu para a execução no programa Power point, por isso uma das ministrantes realiza uma demonstração ao vivo com o músico convidado. Neste momento os presentes ficam agitados, sorriem uns para os outros, apreciando a rápida apresentação. Logo após o músico explica que no período colonial a dança foi proibida, porém era executada em sigilo pelos caboverdeanos. A dupla demonstrou como a dança evoluiu, virando um gênero musical apreciado em várias partes do mundo.

19h 25 – o músico tocou o ritmo “coladera”, explicando que ele já foi influenciado por outros ritmos e gêneros. No início tocou de forma lenta, acelerando-o aos poucos. Os estudantes estavam empolgados com a apresentação: alguns filmavam, outros dançavam, outros batiam palmas, entusiasmados. O ritmo contagiava a todos. O violão parecia soltar notas mágicas que trouxe alegria para todos os estudantes presentes. Demonstravam estar felizes com aquele momento. Quem sabe lembravam-se de algo semelhante ocorrido em seus países de origem?

19h 35 – o próximo ritmo apresentado foi o “batuko”. A estudante explica como se dança e canta o ritmo, informando que ele se originou da necessidade das mulheres “acenderem” seus maridos quando chegavam em casa cansados do trabalho. Atualmente permanece a tradição de apenas as mulheres o executarem.

“Mona” é o próximo gênero musical apresentado e o mais executado no país, segundo o músico, o que também lhe garantiu visibilidade mundial. O músico então toca uma melodia triste, cantada na língua crioulo. Ele destaca que a “mona” expressa a alma dos caboverdeanos.

Permanece o clima de encantamento nas pessoas reunidas no evento. É possível observar que muitas carregam lágrimas nos olhos ao ouvir a triste melodia.

19h 40 – por fim a estudante caboverdeana apresenta a cantora Cesária Évora, principal representante da mona no país e fora dele, explorando imagens sobre a carreira da musa. Em seguida o jovem músico dedilha seu violão. A atenção de todos está na imagem do cantor que entoia os versos com maestria, despertando a emoção em todos os presentes.

19h 55 – com pesar o coordenador finaliza o evento, ressaltando que aguarda a presença de todos no dia seguinte.

Os estudantes lamentam o término daquela noite mágica. Pareciam não querer retornar à realidade.

VI Palestra: Norte da África, Africanidade ou Islamismo Árabe: Para Além das Ambiguidades Identitárias.

Ministrante: Prof. Dr. . Cauby Monteiro (IFCH/UFPA).

Local: Sala de Audiovisual do Laboratório de Antropologia Arthur Napoleão Figueiredo.

Dia: 23/05/2014

9h 20 – a pesquisadora chega à sala reservada ao evento e encontra apenas o professor palestrante e um convidado, com quem dialoga sobre as produções acadêmicas relacionadas às políticas de gênero e raça.

09h 22 – um estudante da instituição chega e cumprimenta a todos.

09h 30 – chega no espaço um professor que tinha se encaminhado para uma outra sala no prédio. O coordenador dá as boas vindas a todos os presentes, informando o tema da palestra, passando a palavra para o palestrante.

Ele inicia sua fala afirmando que está surpreso com a platéia presente, pois esperava mais ouvintes, mas justifica que o horário e a data não ajudaram para que o espaço estivesse com uma platéia considerável. O coordenador destaca que aos poucos as pessoas chegarão, ressaltando o momento único vivido na atividade cultural da noite anterior.

O professor inicia a palestra tecendo considerações sobre a temática do evento, ressaltando que a ambigüidade de se falar que todos os países do continente formam uma só África é prejudicial para a identificação de suas populações, sendo necessário se investir na autoidentificação dos povos do continente.

9h 40 – uma moça interrompe a atividade perguntando se ali acontecia uma roda de estudos sobre gênero. Na negativa, desculpou-se e saiu. O palestrante continua sua fala chamando a atenção para o uso da expressão “ações afirmativas” e a execução de um plano político no ensino superior voltado para a inclusão de grupos anteriormente marginalizados. Não há a presença de nenhum estudante de país africano no evento.

10h 00 – o palestrante cita seu interesse pela temática da religião praticada no Oriente Médio, mas ressalta que foi desafiado a estudar os países norte-africanos, aceitando a missão. Por isso na atualidade discorda da visão e definição da África como território homogeneizado. Destaca que passou a estudar a religião desenvolvida nessa região, o islamismo, considerando que para suas populações o principal líder religioso é Maomé. Em seguida ressalta suas principais características, seus marcos históricos e o local em que os representantes da religião se encontram em Belém.

9h 57 – outra pessoa interrompe a atividade procurando a reunião sobre gênero. O coordenador resolve escrever um aviso informando sobre o evento que ocorria ali e sai para fixá-lo à porta.

O estudante de doutorado contribui com as considerações feitas pelo palestrante, dando exemplos sobre os países que tem o islã como religião oficial.

10h 22 – o secretário da Casa chega.

A conversa entre os presentes agora gira em torno do preconceito que a religião islâmica desperta nas populações européias, contaminado outras do mundo ocidental.

Para finalizar o professor lê alguns trechos de livros que tratam sobre a identidade étnico-racial de povos de países africanos, ressaltando que tal como ocorre no Brasil, ela é construída socialmente, com um povo mestiço que há muito tempo tenta se firmar como país com uma única identidade nacional, jogando para debaixo do tapete as diferenças, lançando equivocadamente um olhar homogêneo da sua população.

10h 30 – o secretário consulta o celular. O palestrante ressalta que a ambigüidade interposta ao continente africano deve ser combatida, sendo necessário realizar uma genealogia sobre a africanidade do continente.

10h 35 – o palestrante encerra sua fala. O coordenador da Casa abre para o debate, mas ressalta que há um movimento que pretende construir um novo olhar sobre a África, de

acordo com a pesquisa de Franklin Martins que entrevista vários presidentes de países africanos para afirmar a diversidade do povo, suas línguas nativas, etnias, etc, que deve pensar e produzir outro olhar sobre ela, negando a África homogeneizada.

As intervenções continuam, com o professor respondendo às questões de maneira entusiasmada.

Nenhum dos presentes comentou a ausência de estudantes de países africanos para discutir a temática proposta.

O palestrante afirmou que todos e todas devem se envolver para se tentar mudar o quadro apresentado, ressaltando que há na atualidade marcos legais suficientes para se produzir em torno do tema. “precisamos fazer mais, fazer programas, discutir os desenhos curriculares das licenciaturas. O que se alterou no currículo do ensino superior? O que se alterou na formação dos professores?”. O professor destacou ainda sua experiência em uma escola quilombola pesquisada, utilizando uma dinâmica em que solicitou que os alunos desenhassem como viam a África, surgindo produções que retratavam valores negativos relacionados ao continente: fome, miséria, morte.

10h 50 – o coordenador encerra a atividade agradecendo a participação de todos os presentes.

VII Uma tarde na Casa Brasil África

Local: Sala de recepção da Casa

Dia: 03 de junho de 2014

14h 30 – A pesquisadora cumprimenta o secretário da Casa que está em sua mesa, utilizando o computador, estendendo o cumprimento ao estagiário do GEAM que está na mesa ao lado, lendo alguns documentos.

A pesquisadora senta-se próximo ao secretário, questionando sobre a rotina do espaço. O estagiário informa que os estudantes de países africanos comunicam-se pessoalmente ou por email, especialmente quando desejam obter algum tipo de informação. Ele informa que responde aos questionamentos de situações legais que já conhece, em caso de imprevisto repassa a questão ao coordenador do espaço que responde às questões levantadas.

O secretário afirma que anteriormente, quando chegou à instituição, a circulação dos estudantes na Casa era muito difícil pois a coordenação anterior não permitia que os estudantes se apropriassem do espaço, conforme explicita:

Antes a Casa tinha uma coordenação... acontece que ela passou muito tempo sem se preocupar com os estudantes africanos, e aí os estudantes também não vieram à Casa...durante essa coordenação porque não tinha tipo, uma harmonia entre a Casa e os outros... por exemplo os estudantes, alguns também que... tiveram problemas, que não tinha ninguém que se preocupar “deles” e aí então [se perguntavam] pra quê a Casa Brasil África? A Casa Brasil África que deveria estar nos ajudando, não faz isso, então, não tem porque a gente vir à Casa... e aí... com o tempo e aconteceu que as atividades que eles fazem, e não incluem os estudantes, não avisa os estudantes, não reuni com os estudantes, e aí no final das contas, os estudantes acabaram fugindo da Casa. (secretário da Casa Brasil África)

O secretário destaca que os estudantes afastaram-se da instituição, porém o novo coordenador está tentando organizar a entidade e reaproximar os acadêmicos de países africanos, dando maior atenção às suas necessidades e buscando a efetivação dos objetivos propostos no documento que referenda a sua função.

15h – a porta se abre e uma estagiária do GEAM chega cumprimentando a todos. Ela se reúne ao secretário da Casa, passando a examinar alguns papéis. A pesquisadora aproveita e faz algumas anotações. O secretário acessa o computador.

15h 15 – a pesquisadora dirige-se novamente ao secretário e pergunta qual o horário que os estudantes costumam frequentar a Casa. Ele responde que naquele momento muitos estavam em aula ou executando outra tarefa.

Naquela tarde, nenhum estudante foi à instituição.

17h 30 – término da observação.

VIII Roda de conversa e de histórias

Ministrante: autor e contista nigeriano Sunday Nkeechi – o Sunny

Local: Sala Audiovisual do Laboratório de Antropologia Arthur Napoleão Figueiredo.

Dia: 18/06/2014

19h 15 – a atividade a ser desenvolvida é ainda organizada. Estavam no espaço 12 pessoas: o coordenador e o secretário da Casa, o contista e 03 representantes da editora responsável pela produção e divulgação das obras do autor, organizando a exposição de seus livros sobre um dos cantos da mesa, um professor do curso de História do campus de Cameté acompanhado de 04 estudantes do mesmo *campi*.

Ao citar a ausência dos acadêmicos de países africanos, o coordenador explica que todo dia estabelece um processo de conquista com estes sujeitos. Ele informa ainda que o fato de

muitos estarem em período avaliativo compromete a participação nestes e em outros eventos promovidos pela instituição, por isso optam em ir para suas casas estudar.

A atividade iniciou com a apresentação do autor que estava vestido de acordo com os costumes de seu país de origem. Após as apresentações ele passou a mostrar imagens de sua terra natal, focalizando suas paisagens naturais. Em seguida apresenta fotografias de pessoas com seus trajes, penteados, etc.

Ele informa que há muitos anos mora no Brasil, porém visita seu país com relativa frequência, considerando que estimula seu vínculo de pertencimento para não se tornar um “nigeriano abraçado”. Apesar de ter sido bem acolhido no país, sua essência é nigeriana.

19h 30 – o autor apresenta suas obras: “Ulomma – A casa da beleza e outros contos”, “Contos da Lua e da Beleza Perdida” e “As Aventuras de Terty, a Tartaruga”, declamando alguns para a pequena plateia que escuta encantada.

Pena que não há nenhum estudante de país africano presente para ser enlevado, como todos os presentes, pelos contos e histórias socializadas.

19h 45 – o autor encerra sua apresentação.

O professor de História destaca a importância de se conhecer a literatura africana. Os estudantes confirmam que a noite foi mágica, e que retornam à sua cidade com uma experiência literária marcante.

20h 00 – após outras interlocuções, o coordenador termina a atividade.

Com o fim do evento, foi possível verificar que as estratégias acionadas para atrair a participação dos estudantes presentes pela coordenação da instituição ainda não surtem efeitos positivos nos estudantes de países africanos que permanecem afastados da entidade que os representa.

4.2. QUESTÕES APREENDIDAS DO COTIDIANO VIVIDO PELOS ESTUDANTES DE PAÍSES AFRICANOS NA UFPA

O cotidiano vivido pelos sujeitos deste estudo apresenta facetas complexas que não podem ser resumidas às apreensões realizadas, uma vez que os recortes feitos não apreendem a totalidade da experiência ali efetivada.

Para Heller (2008), o cotidiano está repleto de numerosas objetivações que proporcionam o sucesso do indivíduo na vida cotidiana, permitindo que se adapte à realidade vivida e consiga, dessa forma, sobreviver na sociedade em que está inserido.

Essa característica da vida cotidiana possibilita que os sujeitos se adaptem à realidade vivida, pois quando nela estão passam a viver “a vida do homem inteiro”. O palco do cotidiano permite, dessa forma, que os seus atores representem papéis: “o homem em público representa um papel, um papel em sentido literal, ‘dá seu espetáculo’, expressa opiniões, estados de espírito, julgamentos, etc, que talvez nada tenham em comum com os que lhe são próprios” (HELLER, 2008, p. 120).

Esse pensamento possibilita que o indivíduo manipule sua exterioridade, sem levar em conta sua interioridade, ou vice-versa: pela ação externa desenvolvida nas estruturas da vida cotidiana, ele modifica sua interioridade, alterando-a. Nesta perspectiva, o cotidiano é o lugar em que as estruturas de pensamento e de comportamento se ressignificam, transformando o homem e o mundo em que vive.

É essa possibilidade de transcender o particular que faz do cotidiano o lugar em que se manipula, refuta, constrói e transforma discursos socialmente elaborados, pautados essencialmente no senso comum, de acordo com o momento sócio-histórico vivido. É no cotidiano que as atividades são selecionadas e executadas, misturam-se e são compartilhadas, produzindo no indivíduo sentimentos e afetos próprios que somente o ser humano é capaz de viver.

É, pois, no cotidiano que podemos nos tornar pessoas melhores: nele reproduzimos as atividades que caracterizam as ações e pensamentos que compõem a particularidade da vida cotidiana de cada um (GUIMARÃES, 2002).

Nesta perspectiva, elencamos alguns recortes das manifestações vividas pelos sujeitos desse estudo, de acordo com os dados empíricos coletados nas observações e entrevistas realizadas, a saber:

- Os estudantes de países africanos não reconhecem a Casa de Estudos Brasil-África como a entidade que os representa e os auxilia na universidade.

A explicação para tal fato é feita pelos próprios estudantes, de acordo com eventos marcados no passado, como aponta Esteffany, estudante cabo verdeana:

Quando eu cheguei o primeiro lugar que eu fui na universidade foi lá na Casa Brasil África... receberam-me bem... no início, só que eu fui descobrir que não era bem assim...que a maioria dos alunos pensavam, até a gente que chega pensa que a Casa Brasil África era uma casa onde a gente ia ser ajudado, um lugar que a gente podia ir...pra usar a internet, pra estudar,

porque a maioria vem sem computador pra cá, não tem condições, os alunos que passavam o dia inteiro aqui, iam lá pra sentar, descansar, só que lá há pessoas ruins: Como todo ano tinham que mostrar eventos e não tinham condições de fazê-los, ou em cima da hora iam fazer, então praticamente queriam que os alunos largassem tudo, pra ir fazer o evento, ou se os alunos se reuniam e faziam um evento com palestra e debate, simplesmente colocavam que eles quem fizeram...então os alunos [disseram] não, a gente não vai fazer...porque na hora nem reconhecem que foi a gente quem fez, entendeu, nem agradecem, nada, tipo, é uma obrigação e não é, então isso houve muitos conflitos, brigas, então [disseram]... ah, como os alunos africanos não estão colaborando, também não queremos que ninguém venha aqui, sentar, pra usar o computador, pra fazer nada, então foi essa a história. (Esteffany, estudante caboverdeana)

O acontecimento descrito revela as tensões e os conflitos anteriormente vividos pelos estudantes no ambiente instituído da UFPA que colaboraram para o enfraquecimento das relações estabelecidas entre a CBA e o grupo, distanciando-os do ambiente programado para seu acolhimento.

As situações geradas sugerem que ainda há dificuldades das pessoas do ambiente instituído lidar cotidianamente com tais estudantes, guiando-se a partir dos princípios democráticos que garantiriam a participação responsável de todos que fazem parte de ambientes coletivos como as universidades.

Posturas autoritárias de pessoas que tomam o espaço público como um ambiente privado e pessoal, que produzem desmandos irracionais no cotidiano vivido, são resquícios de uma prática que não leva em conta as alterações propostas em documentos diversos que deveriam nortear na atualidade as relações estabelecidas entre as pessoas que apresentam diferentes características, demonstrando que as mesmas não se atentam para os princípios democráticos e participativos que deveriam reger na atualidade tais relações.

As práticas autoritárias assinaladas contra os estudantes de países africanos no interior da IES demonstram a necessidade das pessoas que atuam na instituição de se libertarem da visão estereotipada que tem sobre os mesmos, influenciada talvez pela similaridade que apresentam com a população negra brasileira.

Tal similaridade revela a trajetória de preconceito e discriminação vivida por esse grupo específico no interior da IES, e está relacionada à imagem historicamente construída pela sociedade sobre a população negra brasileira que oblitera a constituição de relações sociais simétricas com este grupo específico.

Segundo Regina Paim Pinto, na obra *A educação do negro: uma revisão bibliográfica*, de 1987, o negro no Brasil é:

desvalorizado, tanto do ponto de vista físico, intelectual, cultural, como moral; a cor negra e os traços negróides são considerados antiestéticos; a cultura e os costumes africanos são reputados como primitivos; há uma depreciação da sua inteligência e uma descrença na sua capacidade; coloca-se em dúvida sua probidade moral e ética (PINTO, 1987, p. 19).

Essa imagem negativa da população negra é herança do período escravista brasileiro, que culminou em práticas marginalizantes impressas na história dessa população, onde o racismo e as práticas discriminatórias fluíram da vivência estabelecida em espaços coletivos e públicos, muitas vezes sendo por ela silenciada, por isso foram recriados e mantidos (BRASIL, 2001) pela sociedade em geral e, perpetuando-se, especificamente, por aqueles que deveriam apresentar uma visão democrática e uma postura emancipadora.

O que ainda se verifica, na atualidade, é a manutenção de um pensamento social que considera pessoas que não apresentam as características eurocentradas como representantes de uma raça inferior (SCHWARCZ, 1993), e que por isso não teriam direito a um tratamento igualitário e justo dos demais indivíduos visto que estão fadados ao fracasso.

Munanga (2009) e Costa (2007) destacam que esse imaginário negativo construído socialmente pretendia não apenas caracterizar o indivíduo negro como ser inferior mas justificar as injustiças sociais a que era exposto, gerando como consequência o comprometimento do futuro de sua população, alijada de seus direitos essenciais e desprovida de uma perspectiva de ascensão social que imprimia à realidade vivida efeitos nocivos plantados em pseudoverdades, assimilada pela sociedade como uma ideia universal, eterna e natural dificultando, durante muito tempo, que tais verdades fossem questionadas e alteradas.

Cabe questionar porque, em pleno século XXI, com o advento do paradigma da diversidade que se consolida no país, os profissionais responsáveis em evitar práticas discriminatórias ainda as efetivam em espaços públicos, negando desta forma o respeito às singularidades dos indivíduos que lá circulam? Por que a IES ainda não efetiva um programa pautado no respeito à diversidade de todos os indivíduos que frequentam o seu espaço, já que cada vez mais elabora ações inclusivas que pretendem resgatar os direitos de grupos que permaneceram por um longo tempo distante da instituição, trazendo-os para o interior da IES?

O Estatuto da Igualdade Racial (2010) e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006) são documentos norteadores das relações cotidianas

estabelecidas entre as pessoas, ensinando-as maneiras adequadas de se dirigirem e de tratarem umas às outras, independente das características individuais ou do grupo que representa.

Os estudos de Gomes (2002), Gusmão (2008; 2011), Subuhana (2005) e Tcham (2012) indicaram que a realidade vivida por estudantes de países situados na África Subsaariana é marcada pela estigmatização e silenciamento dos mesmos sobre as práticas discriminatórias vivenciadas no período em que efetuam suas experiências acadêmicas no Brasil, uma triste constatação que revela o distanciamento que há entre os preceitos legais contidos nas DCNERER (2004), na Lei nº 10.639/03 e no Estatuto da Igualdade Racial (2010) que orientam as relações cotidianas vividas em espaços públicos como as IES a que estão vinculados, independente de seu pertencimento étnico, social, racial e nacional.

O fato revelado por Esteffany indica que os profissionais que atuavam na Casa pouco se atentavam a este processo, apresentando dificuldades para controlar ou eliminar a maneira diferente que tinham de se relacionar e tratar os estudantes de países africanos, como destaca Luam, acadêmico angolano que procurou a CBA para receber algum tipo de orientação, assustando-se com a forma discriminatória com que fora tratado: “lá, eles não têm modos de falar com as pessoas... não tinham... já chegavam e olhavam a pessoa com nojo, sabe, e é uma coisa meio... é muito chata, dá vontade de sair falando “tudo” pra eles também...”.

A situação descrita por Luam revela a contradição impressa na instituição que fora originalmente criada para auxiliar os estudantes estrangeiros vindos do continente africano, conforme ressalta o seu Projeto de Criação (GEAM, 2006). No entanto, o tratamento discriminatório destinado a muitos estudantes na CBA influenciou de forma significativa em seu afastamento do espaço criado com a intenção inicial de acolhê-los e orientá-los na universidade, culminando no abandono do grupo à entidade que os representava.

Para solucionar a questão, a reitoria modifica a gestão da Casa e insere o sétimo objetivo apresentado no Projeto de Criação da instituição que fora suprimido na portaria de Criação (Portaria nº 3.313/06) da mesma que visa “contribuir para o acolhimento dos estudantes africanos na UFPA”, ratificada pela observação da meta apresentada no primeiro documento que pretendia “apoiar os estudantes africanos” (GEAM, 2006), em uma clara tentativa de inaugurar uma nova forma de lidar, cotidianamente, com os estudantes de países africanos vinculados à IES e assim, efetivar com hombridade o compromisso de uma gestão democrática e participativa.

O secretário da instituição destaca que a ação programada pela reitoria foi importante para alterar a realidade vivida na entidade pelos estudantes de países africanos pois presenciou no cotidiano da CBA as tensões e os conflitos vividos pelo grupo, sempre motivadas pelas iniciativas da coordenação anterior, como explicita:

No ano passado, no Dia Internacional da África, a Casa planejou fazer uma atividade sem que os estudantes soubessem, mas como eles não sabiam de nada, não queriam deixar o dia em branco, então eles decidiram fazer uma atividade. Foram lá na reitoria para resolver, para procurar ajuda financeira pra resolver, ou qualquer ajuda administrativa pra organizar o evento. A Casa ficou sabendo... e foram lá na reitoria, e então teve uma discussão... Eles [os estudantes] fizeram a atividade, trouxeram muitos estudantes, tinha muita gente, e com o tempo, o reitor, a reitoria decidiu mudar, a PROINTER resolveu mudar a coordenação da Casa e colocou isso em documento: “cuidar dos estudantes africanos, organizar ou planejar com eles”, incluir isso nos objetivos da Casa. (secretário da Casa Brasil África)

A iniciativa da reitoria de reintroduzir o objetivo de acolhimento para que a meta do apoio se efetivasse pretendia resgatar a função central da instituição proposta em seu Projeto de Criação (2006) a fim de romper com a realidade discriminatória vivida pelos estudantes.

Aliado à necessidade de se romper com o discurso que se impetrava entre os estudantes de países africanos matriculados na instituição, modificando a narrativa que se generalizava no ambiente instituído, a ação realizada pela reitoria pretendia ainda estabelecer o diálogo entre a CBA e os estudantes, para que deste modo os mesmos percebessem o espaço como seu, interagindo com ele, alterando desta forma a situação de abandono gerada, como revela a narrativa enunciada por Pablo:

De fato, é assim, a Casa Brasil África, foi criada pra aproximação entre os alunos africanos, para promover algumas atividades, pra trazer também as nossas dificuldades pra instância maior que é o reitor, que talvez a gente não tenha a facilidade de encontrá-lo, e a Casa pode nos ajudar muito neste sentido e quando a gente chegou tinha uma coordenação que desviou a Casa totalmente, de uma maneira assim, que não ligava das nossas dificuldades, não fazia praticamente nada para nos ajudar e a gente resolveu fazer o nosso movimento... a gente se desligou totalmente da Casa, pois eles já não resolviam nada. (Pablo, estudante congolês)

Os acontecimentos ocorridos em anos anteriores contribuíram para o distanciamento dos estudantes com a instituição que fora projetada para auxiliar em sua permanência com qualidade na IES, desenvolvendo não apenas o acolhimento mas estimulando as trocas interculturais.

A substituição da coordenação ainda não fora suficiente para trazer os estudantes para o cotidiano vivido na CBA, pois muitos demonstram resistência em participar dos eventos programados na atualidade pela instituição, mesmo admitindo os esforços impetrados pela

nova gestão para trazê-los de volta, Pablo reitera que ainda não conseguem estabelecer vínculo com a Casa:

A nova coordenação da Casa agora tem vontade, mas a gente já se desligou da Casa, esse é um problema, a gente tem dificuldade de voltar a esse relacionamento... eles têm convidado a gente, eles têm nos convidado todo o tempo, mas como a gente já se desligou, precisa então de tempo... as pessoas não tem mais confiança na Casa... e mais, pessoalmente eu já conversei com a nova coordenação, eu já vi que eles têm vontade de ajudar, vontade assim de se dispor... eu disse pra convidar uma pessoa do meu país, fazer um projeto, pra que ele venha dar uma palestra, eles aceitaram, o que antigamente não se aceitava, eu vi que eles têm vontade (Pablo, estudantes congolês)

A resistência dos estudantes em participar das ações programadas resvala na baixa mobilização e frequência dos acadêmicos estrangeiros nos eventos organizados, demonstrando neste sentido que muito há a ser feito para restabelecer a confiança do grupo e trazê-los novamente para o ambiente instituído da CBA.

Nesta perspectiva, percebemos que no decorrer das observações realizadas um número reduzido de estudantes de países africanos se envolvia nas ações programadas pela Casa, por isso elaboramos nossas considerações a partir da realidade apreendida com os mesmos.

Neste sentido, continuamos nossa análise destacando que:

- Os estudantes de países africanos que se envolvem nas ações programadas pela CBA não são protagonistas das mesmas no espaço que os representa.

Nas atividades observadas apenas estudantes de Cabo Verde destacaram-se como sujeitos principais, o que é preocupante devido existir na instituição, além dos sete países africanos com estudantes vinculados ao PEC-G, outros que estão representados na IES e que vieram para cá sem ter estabelecido vínculo com o mesmo programa e que não estão representados nas atividades cotidianas desenvolvidas pela Casa¹⁵.

Apesar de a coordenação atual apresentar um discurso plural, as estratégias desenvolvidas para modificar essa realidade ainda não atingiram os sujeitos a que se destinam, caracterizando-se como um desafio para a nova gestão: “desenvolver uma estratégia de conquista para que os estudantes reconheçam a Casa como sua casa” (Coordenador da CBA).

¹⁵ Destaca-se, neste sentido, que em vários momentos da observação realizada a instituição enviava convites virtuais e recados por outros estudantes para que os ausentes participassem das ações propostas.

Os estudantes destacam que já foram convidados para expor em vários locais – escolas, centros comunitários e igrejas, por exemplo – o cotidiano vivido em seu país de origem, esclarecendo a população sobre o tipo de vida desenvolvida lá, caracterizando-a, fato que ainda não ocorreu na UFPA:

Eu já dei palestras, mas fora da universidade, mais voltado pra essas coisas em igrejas, centros comunitários, pra dizer como é o meu país pois lá fora eles tem muita curiosidade em saber como é, aqui na faculdade nunca, nunca participei de nada... (Adriana, estudante caboverdeana)

Quando a IES não reconhece as potencialidades culturais impressas nos estudantes nacionais ou estrangeiros que frequentam o ambiente instituído, valorizando a partilha de conhecimentos e informações acerca de cada indivíduo que carrega em si as marcas do grupo que representa ou do local em que vive, um canal intercultural deixa de ser estabelecido.

Quem perde com isso é toda a comunidade acadêmica que desta forma desconhece hábitos, costumes, rituais e outras ações próprias da realidade vivida por tais grupos. Reiteramos que a desmistificação dessa realidade possibilita a reconstrução de ideias ultrapassadas que circulam no universo social brasileiro, influenciando nas maneiras de tratar e de se relacionar das pessoas que desenvolvem e mantêm preconceitos e ultrageneralizações (HELLER, 2008) inapropriadas sobre aqueles a quem os mesmos são dirigidos.

A possibilidade de se estimular o protagonismo dos estudantes romperia com as situações já descritas nesse estudo que se configuram como uma experiência de invisibilidade, de não-cooperação intercultural, e de compreensão fragmentada e distorcida das identidades (individuais e coletivas) desses acadêmicos.

Atividades que estimulam a exposição de situações típicas da vida cotidiana dos estudantes em seus países de origem – como relatos de experiências e de situações vividas, apresentações fotográficas de imagens contendo hábitos, costumes, paisagens, e outras representações em que os próprios estudantes informassem detalhadamente os contextos de produção das mesmas – permite um incentivo aos estudantes tornando-os sujeitos de sua própria história: a história de pessoas que viveram e produziram experiências nos territórios demarcados como países do continente africano.

O secretário da Casa afirma, no entanto, que a coordenação atual busca desenvolver um trabalho que envolva um número significativo de estudantes nas ações propostas pela instituição, porém considera que os recursos disponíveis ainda não são suficientes para se produzir uma atividade intercultural de grande porte, que os anuncie amplamente como

representantes legais de seus países, uma ação envolvendo e mobilizando toda a comunidade acadêmica: “só por falta de recursos, eles [os estudantes] não fizeram uma atividade no Vadião¹⁶, que seria como os estudantes brasileiros fazem, mas só com músicas africanas”.

No entanto, como já frisamos anteriormente, a dificuldade não diz respeito apenas aos recursos financeiros disponíveis mas à concretização de uma parceria efetiva entre a Casa e os acadêmicos estrangeiros matriculados na IES.

Neste sentido, as dificuldades vivenciadas pela Casa para a efetivação da participação dos estudantes nos eventos em que se destacariam enquanto protagonistas contribuem para a obliteração da autonomia dos acadêmicos já que não estimula as manifestações individuais e coletivas dos mesmos no interior da IES, influenciando no “fechar os olhos” que muitos afirmaram fazer para conviver no ambiente instituído sem problemas.

O estudante congolês destaca que as experiências vividas no ambiente familiar possibilitaram o desenvolvimento de estratégias que constantemente aciona para se relacionar com pessoas que não faziam parte do seu círculo de amizades, contribuindo para a minimização das situações de conflitos vivenciadas no interior da IES:

Eu nasci numa família de vinte e três pessoas, mas na minha casa tinha muitas pessoas que não eram da minha família, que o meu pai ajudava, e isso me ajudou a me relacionar com as pessoas. O meu pai me dizia sempre uma coisa: quando todo mundo está errado e só eu que tem razão, pensa que pode ser talvez o contrário... e quando eu tento me expressar, que todo mundo não está me entendendo, eu prefiro dar razão pra essas pessoas pra não gerar, assim, conflito, e eu sei como conviver, às vezes, até dou razão para a convivência... pra viver muito bem... Outra coisa que meu pai me dizia...ele sempre me dizia que você tem que se...genar... se fala assim em português? Tem uma palavra “genar”? Se você está mal, você... é melhor ter a você mesmo a estar mal do que aborrecer todo mundo... e isso me ajuda a conviver com as pessoas... posso até abrir mão da minha razão, pra salvar nossa convivência...(Pablo, estudante congolês)

A ausência de estímulos para que os estudantes assumam-se enquanto atores principais no palco do cotidiano acadêmico contribui para que permaneçam como os “estranhos”, os “diferentes”, aqueles que são marcados de maneira negativa no ambiente universitário devido aos preconceitos de origem geográfica (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012) e também racial presentes na comunidade acadêmica, sendo pois aqueles que não ocupam um papel central na tessitura da vida cotidiana desenvolvida na instituição.

¹⁶ Espaço dedicado ao lazer dos estudantes na instituição.

A possibilidade da troca intercultural é apontada por Ruam (estudante são-tomense) como uma questão que aproxima a comunidade acadêmica como um todo, contribuindo para a desconstrução de ideias equivocadas sobre a realidade vivida nos países da África Subsaariana. Ele considera que a UFPA e a Casa deveriam ousar mais com relação às ações voltadas para o intercâmbio cultural:

Eu assisti à palestra da UNILAB e percebi que a UFPA e a Casa fazem atividades muito pequenas, que não envolve nem um terço da população universitária, e isso não dá visibilidade pra gente. O que eu queria ver aqui era um grande evento voltado para os países do continente africano, pra que as pessoas percebessem a força cultural que existe em nós. (Ruam, estudante são-tomense)

As trocas interculturais elaboradas de maneira expressiva contribuiriam para a desconstrução de um pensamento social que implantou uma lógica universalista e homogeneizadora para as culturas africanas, que por sua vez imprimiu uma marca também homogeneizante nos estudantes desses países, passando a considerá-los todos iguais (FORQUIM,1993; GIROUX, 1999; McCLAREN, 1997), sem compreender que na verdade são sujeitos que carregam singularidades e especificidades que são irredutíveis culturalmente.

A tendência de se homogeneizar os indivíduos é resquício de um período em que o mito da democracia racial (FREYRE, 1998) compunha a ordem social vigente, cujo discurso dominante pautava-se na afirmação de que por “sermos todos iguais”, não havia a necessidade de se exigir reparações sobre aquilo que não existe – desigualdade social e econômica pautadas em práticas discriminatórias.

O preconceito racial e o racismo eram silenciados devido o discurso de igualdade dos indivíduos mascarar a discriminação que a população negra era submetida. Gomes (2001) ressalta que nos espaços educativos, as práticas cotidianas que tentam dar um tratamento igualitário para os estudantes escondem práticas discriminatórias por não reconhecerem que uma ação homogeneizante acaba por não dar à diferença o tratamento que merece.

Por isso compreendemos que o discurso de igualdade demarcada pela ideia de unidade africana dificulta o reconhecimento da diferença impressa nos estudantes. É necessário reconhecer que as projeções universalistas produziram e produzem percepções hierarquizadas dos grupos humanos, obstaculizando a compreensão das “áfricas” que se refletem nestes acadêmicos, o que compromete o estímulo à valorização da sua humanidade e da expressão autônoma de sua liberdade.

A medida permite ainda observar até que ponto as semelhanças históricas e sociais, estéticas e culturais aproximam de fato brasileiros e africanos, reconhecendo em que medida as culturas africanas influenciam os hábitos e costumes brasileiros. Para Tcham (2012), o paradoxo gerado pela “referência simbólica de afirmação e legitimação da cultura brasileira” influenciado por elementos trazidos pelas populações oriundas de países africanos contrastam com as rejeições sociais a que são sujeitos aqueles que descendem dos grupos africanos escravizados no país.

As trocas interculturais representam uma maior visibilidade aos acadêmicos e seus países, que dessa forma poderiam se organizar autonomamente para colocar em evidência aquilo que são e representam, oportunizando ainda à comunidade acadêmica eventos cotidianos que aproximassem não apenas os estudantes dos países africanos como também possibilitasse que o preceito estabelecido na Lei nº 10.639/03 de se conhecer a história e a cultura das comunidades africanas fosse efetivado de fato no interior da IES.

A desconstrução de ideias que circulam no senso comum que inferiorizam as manifestações daqueles que são da África Subsaariana também podem ser quebradas ante o contato sistemático com os estudantes de países africanos na instituição, oportunizando que estes contem sua história e a história de seus países, como destaca Lopes (1997), ao considerar que a história do continente africano tem sido contada “de fora para dentro”, isto é, há uma história narrada sobre a África e os africanos que não foram elaboradas pelos sujeitos que lá vivem.

O contato estabelecido pelas redes sociais com estudantes de países africanos que estudam em outras regiões do Brasil mostra que a realidade vivida pelos acadêmicos na UFPA é diferente da retratada por estrangeiros de países africanos em outras instituições brasileiras, cuja parceria entre a IFES e os responsáveis pelos estudantes produzem resultados que melhoram a convivência entre os diversos atores que dialogam nestes ambientes:

eu costumo falar até com os amigos que estão em outras universidades, dos outros Estados, eles falam que lá tem uma espécie de coordenadora, uma coisa assim, que chamam até de “mãe”, porque ela se preocupa, representa um órgão que se preocupa: “o que está faltando, o que vocês querem, não sei quê.” e eles são ouvidos e cumprem realmente com o que eles precisam. Aqui não, aqui parece que... as reuniões não dão em nada, até porque eu prefiro não participar, eu me abstenho de tudo isso, porque isso só estressa, deixa a pessoa mais embaixo...sabe, aqui a gente não tem, como é que eu falo, não tem nenhum direito aqui...nessa universidade não tem nenhum direito...não tem... eu não me sinto um aluno africano do PEC-G... eu me

sinto... é meio complicado isso, por isso que eu dificilmente procuro ajuda lá na universidade... (Luam, estudante angolano)

O Decreto Nº 7.948/13 que trata sobre a regulamentação do PEC-G no país não enfatiza que as IES devem apoiar os estudantes vinculados ao programa nas suas atividades cotidianas, entretanto, a iniciativa representa o interesse que estas assumem em efetivar com qualidade seus programas compensatórios ou bilaterais, uma vez que há estudos como os de Subuhana (2005); Gomes (2002); Mungoi (2006) e Tcham (2012) que atestam o impacto que os estudantes sofrem ao ingressar em uma realidade distinta daquela que viviam em seu país de origem.

Não se trata de propor auxílios financeiros aos estudantes, mas zelar pela sua aprendizagem, minimizando as situações que podem interferir em sua formação acadêmica.

- Quando as temáticas exploradas nas interações propostas envolvem a realidade de seus países de origem, trazendo para o cotidiano acadêmico os elementos de sua identidade nacional e cultural, a participação dos estudantes de países africanos é mais significativa.

A possibilidade de vivenciarem em terras distantes experiências vinculadas às suas terras de origem aproximam os estudantes que se sentem valorizados nacionalmente, orgulhando-se em apresentar àquilo que seus países têm e fazem, destacando seus patrimônios materiais e imateriais, com ênfase nas belezas naturais e arquitetônicas que não se distinguem das nossas, com belas praias, uma vegetação exuberante e outros atributos que não são considerados quando se coloca em evidência apenas os aspectos negativos que os países subsaarianos apresentam.

As atividades voltadas para a realidade dos estudantes de países africanos possibilitam a desconstrução de ideias circuladas socialmente que apontam como característica central da região subsaariana aspectos como fome, miséria, doenças, atraso econômico:

Todo mundo sabe que hoje no Brasil há uma ignorância muito forte sobre a África, o povo brasileiro só repete o que a mídia mostra 100%, entendeu, porque a mídia só mostra a fome, guerra, doença...o que eles veem em todo lugar. A mídia nunca mostra as grandes metrópoles da África, quando você pegar uma foto de Joanesburgo e Abdjan, que é a capital Joanesburgo da África do Sul e Abdjan de Costa do Marfim, mostrar pros estudantes brasileiros, eles perguntam pra você: isso é Europa, isso é... onde é isso? Isso é na Ásia? Não. Onde é isso? É a África. Puxa, mas a gente nunca viu isso, a gente pensava que a África é só mato, animal, pessoas comendo na poeira, e aí, então, só uma imagem que eles apresentaram da África já começou a trabalhar na cabeça das pessoas. (Secretário da CBA)

A África é por isso, como costumam dizer os estudantes de países africanos, muito mais do que a mídia brasileira veicula na televisão.

As intervenções realizadas estimulam a compreensão que a região é na verdade um emaranhado de culturas, de hábitos e costumes, uma fonte de recursos naturais que atrai historicamente a cobiça de países europeus que não tiveram a preocupação de dar legitimidade às populações que lá viviam, contribuindo para a proliferação de conflitos que reverbera na atualidade na região.

A valorização da história e das culturas africanas nas interações propostas possibilita o conhecimento dos principais representantes artísticos e culturais dos países subsaarianos representados na IES, permitindo que a comunidade acadêmica como um todo perceba que os ritmos musicais, as comidas e vestimentas típicas, os penteados e outras manifestações culturais não estão fixas e imutáveis, mas também evoluem com o tempo, por isso a região não é aquela que permanece no passado, ela avança rumo à contemporaneidade.

Ao reconhecer que a comunidade acadêmica apresenta dificuldades para perceber que a modernidade está presente em muitos dos países do continente africano, acreditando por exemplo que as pessoas que lá vivem vestem-se como as populações africanas desembarcadas em terras brasileiras no período colonial, característica que para ela manteve-se inalterada durante cinco séculos, contribuindo para a visão estereotipada do grupo, como destaca a estudante guinense:

Algumas colegas já resumiram, porque a gente é mulher, tem aquela ideia que o pessoal da África usa aquelas roupas antigas, eu quando cheguei aqui... na verdade eu não me vestia lá, no meu país [com aquelas roupas], eu me visto normal, porque o mundo globalizado já resolveu essas coisas... esses vestuais estão sendo mais assim, coisas culturais, e vão ficar num museu daqui a cinquenta anos, eu acho... (Sophia, estudante guinense)

A estudante caboverdeana resume a questão:

A gente tem os nossos trajes típicos mas eles não são usados no dia-a-dia, são usados mesmo para as atividades culturais, mas no dia-a-dia é assim normal, jeans, blusa normal, vestidinhos, sandálias, sapatilhas, então não tem muita diferença de como as pessoas se vestem aqui. (Adriana, estudante caboverdeana).

Desconstruir a ideia que nos países africanos suas populações são atrasadas econômica e culturalmente dificulta a compreensão que os estudantes destes países apresentam iguais condições em ocupar uma cadeira na IES a que estão vinculados, contribuindo para a visão estereotipada sobre o grupo: “Então eles pensam aqui que a gente, não todos, mas a maioria

pensa, que a gente estava passando fome, dificuldade lá no nosso país e viemos para cá mendigar” (Esteffany, estudante caboverdeana).

As interações tecidas auxiliam ainda na compreensão da situação política dos países, reconhecendo o curto tempo que possuem enquanto nação, o que representa muito a se fazer no sentido de garantir direitos e serviços às suas populações.

Assim como o historiador Magnoli (2004) destaca, a independência recente destes países – um pouco mais de meio século de autonomia política – imprime em seu cotidiano uma série de dificuldades e desafios para que se firmem como Estados independentes, fato que deve ser considerado pela comunidade acadêmica a fim de evitar ultrageneralizações (HELLER, 2008) que contribuam para uma visão estereotipada do grupo.

O foco seria, portanto, em compreender que há países do continente africano que vive uma situação de instabilidade política, entretanto, há outros que se desenvolvem gradativamente, ofertando neste sentido condições de vida diferentes daquelas transmitidas e reforçadas cotidianamente pela mídia brasileira.

Por isso, conhecer os percursos históricos característicos de cada unidade política e territorial africana permite que a comunidade acadêmica perceba que não existe “a África”, mas “as Áfricas”, com suas riquezas econômicas e naturais e diversidade étnicas que produzem particularidades socioculturais e sociais em seus territórios que não deve ser considerado apenas de acordo com os resquícios de um período de colonização.

- As discussões promovidas na Casa tratam de temáticas consideradas pouco atrativas pelos estudantes.

Com exceção dos momentos dedicados ao intercâmbio cultural, os estudantes consideram que algumas temáticas veiculadas na Casa não contribuía para sua inserção no ambiente acadêmico, como ressalta a estudante Sophia:

eu acho que na Casa estão muito focados, assim, nesse negócio de preconceito, é... na minha opinião, eu achei que as pessoas deviam também, assim...como é que eu posso explicar, não levar muito [a sério]... ficam naquela coisa, pisando não sei quê... na mesma [tecla]... tipo, não tem melhoria, não procuram assim uma coisa mais...sabe mais ou menos o que eu tô tentando explicar? Acho que é a mesma coisa, repetindo, repetindo, que não avançam em nada. (Sophia, estudante guinense)

Muitos estudantes que não consideram importante discutir a temática ainda não se atentaram, por exemplo, que a quantidade de estudantes negros de suas turmas representa a exclusão que essa e outras populações sofrem do processo de ensino superior¹⁷ em nosso Estado e no país, como verificado na narrativa de uma estudante guinense:

Quantos vocês são na turma?

Vinte.

Na sua turma, tem estudantes negros?

Tem.

E quantos você definiria como negros?

Três ou quatro...

Vinte alunos, e você define três ou quatro negros na sua turma? É isso?

É...

Se você tivesse estudando em seu país de origem, você acha que teria esse número de estudantes negros na turma?

Não, lá praticamente, todo mundo é negro.

E aqui também a maioria é...

Mas só que aqui os negros são mais claros, pessoas com...

Tonalidades [de pele] diferentes...

É, tonalidades diferentes...

Pois é, mas assim: na sua sala de aula, por exemplo, você não estranhou ter poucos estudantes negros na turma?

Não.

E ter poucos negros na instituição?

Não. Não estranhei não.

Por que não?

O que eu considero, o que eu acho é que a população menor é branca, entendeu, daqui, pelo menos, de Belém...

Então porque se a maioria não é branca, tem mais brancos na instituição? E você falou quatro, no máximo, na sua turma?

É. Mas eu acho que são mais... predominantemente brancos...mas tem vários da sua cor...entendeu...(Sophia, estudante guinense)

¹⁷ Beltrão, Brito Filho e Maués (2013) ressaltam que na atualidade as políticas afirmativas voltadas para a população negra, indígena, ribeirinha, quilombola, etc, possibilitam o acesso das mesmas aos cursos de graduação e pós-graduação na UFPA, entretanto, há ainda muito a se avançar com relação à política afirmativa adotada.

A dificuldade que a maioria dos estudantes de países africanos tem de entender o processo histórico de exclusão das populações brasileiras tidas como minorias e as consequências dessa exclusão na vida cotidiana das mesmas decorrem do fato de não compreenderem que as práticas discriminatórias desenvolvidas no país fez com que a população negra estivesse durante um longo período alijada de acessar direitos essenciais como saúde, educação de qualidade e formação acadêmica em áreas consideradas de prestígio nacional (QUEIROZ, 2004).

Não é comum aos brasileiros, portanto, presenciar um negro assumindo cargos de destaque no país, tal foi a naturalização da branquitude (BENTO, 2012) em nosso território. Por isso os estudantes de países africanos desconhecem a luta que culminou na restauração de direitos das diferentes populações que compõem a população brasileira, como as medidas compensatórias denominadas de políticas de ação afirmativa estimuladas no setor educacional e nos postos de trabalho a fim de reverter essa realidade.

A dificuldade que tem em tornar atrativa a temática racial para esse grupo específico de estudantes decorre da maneira com que muitas vezes a mesma é apresentada. Uma possibilidade é que a instituição não contextualize a situação que desencadeou a necessidade de se discutir o tema no ambiente acadêmico, refletindo sobre as consequências do fato na vida cotidiana dos indivíduos e elencando as alternativas legais implementadas para reverter esse quadro.

Com isso os estudantes compreenderiam que a diversidade impressa nos estudantes é fruto de uma política que trouxe para o universo acadêmico pessoas de diferentes etnias, raças e situação social, quebrando a limitada representação étnico-racial (TEIXEIRA, 2003; SILVA, 2006) dos espaços acadêmicos nacionais.

Dessa forma, seria desnecessária a explicação dada por uma docente aos questionamentos orquestrados por uma estudante de país africano que era contrária ao sistema de reserva de vagas destinada à população negra e pobre adotado pela UFPA desde 2005:

A cota, quando existe a cota, o negro vai ser desvalorizado... eu acho que tinha que entrar no mesmo processo, que nem no ENEM, todo mundo vai lá, branco, preto, amarelo, verde, vai candidata pelos mesmos méritos e entrava... eu era contra a cota... aí sabe o que ela me disse: realmente pode ser que tu estejas certa, mas se não existissem as cotas, tu não ia ver os negros na universidade...aí ela me explicou outras coisas, que eu desconhecia... né, por que lá não tem isso...pra ver... lá, o presidente da república é branco, o nosso primeiro ministro é negro.... (Esteffany, estudante caboverdeana)

A crítica da estudante guinense sobre os temas abordados na CBA revela a importância de compreenderem este processo para que possam identificar os mecanismos discriminatórios utilizados no ambiente instituído que objetivam desqualificar étnica ou racialmente as pessoas que lá convivem.

No entanto, ela também indica a necessidade da IES promover discussões que extrapole a questão racial, como destaca a coordenação atual da instituição: “os estudantes não tem interesse em discutir a temática racial, por isso fazemos reuniões para que possam apresentar os temas que querem discutir nas ações programadas pela Casa” (coordenação da CBA).

Ocorre é que brasileiros apresentam maior facilidade para compreenderem as situações exploradas por conviverem com a tarja da branquitude (BENTO, 2012) desde seu nascimento, porém estudantes de países africanos situados na África Subsaariana desconhecem essa marca negativa impetrada na sociedade brasileira de seus valores estéticos e culturais, por isso o tema não é central em sua trajetória acadêmica e de vida:

quando eu estava lá... eu via que... não só lá como na maioria do Brasil... na sala de aula, em outros lugares, lá na Casa... eles levam o racismo muito ao pé da letra entendeu, e acho... é claro, eu já sofri preconceito aqui, na universidade, fora da universidade, e não só eu, daqui, quase todo mundo praticamente, já sofreu preconceito ou outras coisas do tipo, só que eles levam muito ao pé da letra... e uma coisa que eles não sabem é que a gente lá... não tem isso, na África não tem preconceito... na África não existe preconceito... na África não existe racismo... entendeu...porque lá, principalmente em Cabo Verde, a minha bisavó é branca de olhos verdes, eu sou negra, a minha mãe é mais clarinha, a minha irmã mais velha é negra... então não tem essa... ah, o negro não pode fazer isso, se o negro fazer isso, tiver... tipo, suspeito de fazer alguma coisa...não, é só quando tu sai de lá que tu te depara com isso...(Adriana, estudante caboverdeana)

Entretanto, eles reconhecem que essas práticas são ultrapassadas e que o próprio curso da história responsabilizar-se-á em erradicá-las:

Eu me receio porque eu sou negro, eu já sei que eu tenho inclinação de sofrer preconceito, mas eu não posso pegar esse tratamento como... como a minha pedra de toque, como algo... começar a me fazer de vítima... eu tento viver como pessoa normal, até porque eu sou uma pessoa normal, e alguém que me trate de negro... que ache que sou inferior pela cor da minha pele... eu tento ver que essa pessoa é uma pessoa assim... de outro século... (Pablo, estudante congolês)

Gomes (2003) destaca que a luta contra a desigualdade racial é tarefa de todos, independentemente da sua identificação racial, sendo portanto um compromisso daqueles que circulam em espaços públicos como as escolas, as universidades e outros ambientes

institucionalizados, para que a sociedade compreenda as repercussões que o debate sobre a temática racial imprime na vida cotidiana dos brasileiros e estrangeiros que aqui vivem.

Quando estas e outras questões demarcadas no ambiente universitário forem por fim superadas, é possível que os estudantes de países africanos possam vivenciar experiências cotidianas no ambiente instituído das IES nacionais reiteradas e ratificadas pelo ditado congolês que tem o costume de saudar os visitantes que chegam às suas residências da seguinte forma: “faz como se fosse na tua casa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi investigar as relações cotidianas estabelecidas por estudantes de países africanos vinculados ao PEC-G que realizam a experiência acadêmica no ambiente instituído da UFPA.

O estudo teve como eixo de investigação a observação de ações cotidianas desenvolvidas no ambiente instituído da IES pesquisada, evidenciadas de acordo com as falas coletadas pelos sujeitos que revelaram práticas e discursos inerentes às experiências relacionais tecidas, destacando-se neste aspecto as relações cotidianas analisadas a partir de uma perspectiva racial.

Os sujeitos desse estudo são estudantes estrangeiros que apresentam uma aproximação estética e cultural com a população afro-brasileira, indivíduos cuja origem antropológica reporta a uma dimensão histórica coletiva estabelecida com o Brasil há séculos atrás devido ao processo de escravização de suas populações, um processo que permaneceu durante séculos negligenciado e obliterado, mas que na atualidade é fruto de reparações históricas, com legislações específicas que apontam a necessidade de conhecermos as histórias e as culturas africanas.

Os sentidos e significados impressos nos discursos, nas práticas, nos comportamentos e nas posturas dos profissionais responsáveis em estimular relações cotidianas simétricas com pessoas que frequentam espaços coletivos e públicos que apresentam diferentes características sociais, religiosas, sexuais, raciais, etc, foram analisados para a compreensão de como o cotidiano vivido por sujeitos que não apresentam as características da branquitude eram de fato estabelecidas, reconhecendo os avanços e limitações inerentes às interações sociais tecidas em ambientes institucionalizados por pessoas tão diferentes.

Ao finalizar o estudo, consideramos que a influência do pensamento racial biológico essencialista ainda compõe o imaginário social da comunidade acadêmica, influenciando nas relações cotidianas estabelecidas por pessoas que não apresentam o padrão racial aceito como referência no país, indicando que o paradigma da diversidade ainda não faz parte do cotidiano acadêmico.

Compreendemos que as orientações contidas nos documentos oficiais referentes às relações étnico-raciais representam um desafio para as comunidades acadêmicas nacionais, possibilitando que as pessoas que circulam nos ambientes institucionalizados efetivem relações sociais simétricas e equânimes nestes espaços públicos coletivos.

Os esforços impetrados pela sociedade civil organizada em estabelecer um novo padrão racial que culminaram em políticas públicas específicas para a educação das relações étnico-raciais ainda representam um desafio para a sua efetivação e, na prática, limita o desenvolvimento de ações cotidianas simples como dar informações, cumprimentar uma pessoa ou dialogar com ela sem que sejam acionados pensamentos de inferioridade ou superioridade sobre aquele com que se estabelece um contato.

Livrar-se dessas amarras ideológicas é tarefa que faz do cotidiano o lugar de reflexões sobre as ações que lá são desenvolvidas, possibilitando aos indivíduos que eliminem comportamentos sociais que na atualidade não são mais aceitos, experimentando outros que melhor representem a realidade social vigente – livres de práticas discriminatórias que marginalizam populações e diminuem sua possibilidade de ascensão acadêmica, econômica e social.

Cabe, portanto, dar condições para que este espaço se caracterize como um ambiente que respeite e valorize no dia-a-dia a diversidade impressa nos sujeitos que lá circulam, envidando esforços para a concretização de práticas democráticas e cidadãs no ambiente instituído das IES nacionais.

Valorizar a diversidade significa conhecê-la, retirar dela as informações superficiais que a transforma em marca negativa e tende a diminuí-la, vivificando-a nos espaços públicos coletivos e imprimindo ao cotidiano acadêmico a estética, os saberes, a musicalidade, os conhecimentos e outros aspectos inerentes aos diferentes sujeitos que realizam sua experiência acadêmica nas IES brasileiras.

Não é necessário, portanto, que se diga aos estudantes de países africanos o que é a África, eles não estão aqui para isso. Devemos pois aprender com eles o que por muito tempo nos foi negado de nossa história passada, reconhecendo dessa maneira nossas aproximações antropológicas e tecendo relações sociais pautadas em um paradigma que não esteja preocupado em classificar ou hierarquizar os indivíduos, mas percebê-los de forma respeitosa.

O que está em jogo neste momento é a construção de uma nova identidade social para a população negra, de maneira geral, eliminando-se as estereotipizações negativas que lhe foi forjada arbitrariamente para que possa ser vista como um grupo específico comum, com possibilidade de ascender socialmente mediante os mecanismos legais elaborados como reparação histórica que não limita nem inferioriza sua singularidade.

Por isso, as IES não devem ser apenas um local de debate, produção e veiculação de conhecimentos acerca das relações sociais estabelecidas em espaços externos à elas, configurando-se como um palco que também analisa, reflete e propõe mudanças sobre as ações e comportamentos racistas cotidianos ali desenvolvidos. As IES devem ser espaços que pratiquem em seu cotidiano as orientações que ajudam a construir sobre o paradigma relacional que se deseja estimular.

O respeito ao multiculturalismo proposto por McCCLAREN (1997) deve nortear, portanto, as relações cotidianas estabelecidas em ambientes públicos e coletivos como as IES. Os profissionais que lá atuam devem observar as orientações contidas nos documentos legais como as DCENERER (2004), Lei nº 10.639/03 e Estatuto da Igualdade Racial (2010) para que possam atuar de acordo com os preceitos legais instituídos nacionalmente.

Nosso estudo desvenda a trama cotidiana marcada nos momentos de interação vivida no ambiente instituído da IES por estudantes que realizam a experiência acadêmica em terras estrangeiras.

Percebemos que estes sujeitos acreditam na possibilidade de efetivação de um espaço concretamente fraterno entre os indivíduos que circulam em ambientes nacionais institucionalizados, indicando que têm esperança de construir, com as demais pessoas que circulam nos ambientes públicos coletivos, relações cotidianas democráticas e emancipadas.

As tensões e os conflitos vividos em vários episódios narrados na tessitura da vida acadêmica é apontada pelos estudantes como uma contradição que deve ser superada por aqueles que tecem relações cotidianas no ambiente instituído das IES, permitindo que renovem seus sonhos em acreditar que o Brasil é um país que respeita e valoriza a diversidade das pessoas que circulam em seu território, seja nos espaços instituídos ou outros nãoformais coletivos.

Para finalizar, enfatizamos a necessidade de as IES nacionais estabelecerem canais de comunicação com suas comunidades acadêmicas para que possam romper os silenciamentos e invisibilizações de grupos que circulam em seus ambientes instituídos para que dessa forma as relações cotidianas desenvolvidas nesses espaços possam refletir relações simétricas que valorizem a diversidade.

É o que desejamos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. São Paulo: Cortez, 2012. 2ªed.
- ALVES, N. **O espaço escolar e suas marcas** – o espaço escolar como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: D, P & A, 1998.
- _____. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. (orgs). 9. ed. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 39 – 58.
- ANDRADE, Z. T. M. Da política pública para as/os estudantes-convênio de graduação no Brasil: Algumas considerações pontuais. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 86, mar 2011. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9036&revista_cader_no=16>. Acesso em: 20 de janeiro de 2014
- ANDRÉ, M. O cotidiano escolar, um campo de estudos. In: PLACCO, V. M.N.S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 9-19.
- BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. Em torno de Bakhtin. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994.
- BASTIDE, R; FERNANDES, F. **Branços e negros em São Paulo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BENTO, M. A. S. **Cidadania em Preto e Branco: Discutindo as relações raciais**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. **Psicologia social do racismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BELTRÃO, J. F.; BRITO FILHO, J. C. M.; MAUÉS, A.G.M. **Das Ações Afirmativas na Universidade Federal do Pará**. Belém:UFPA, 2013.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: Brait, Beth (org.) **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: Brait, Beth (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

BRASIL. **Decreto Nº. 7.948** de 12 de março de 2013. Disponível em: HTTP://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf.Viw_Identificacao/DEC%207.948-2013?OpenDocument. Acessado em 12 de agosto de 2014.

_____. **Decreto Nº 55.613** de 20 de janeiro de 1965. Brasília: Casa Civil, 1965.

_____. **Portaria Nº 745**, de 05 de junho de 2012. Brasília: Casa Civil, 2012.

_____. Procuradoria Geral da república. **Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa e Programa de Ação da Conferência Mundial**. Brasília: Gabinete de Documentação e Direito Comparado, 2001.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. (Série Textos Básicos, n. 67, 454 p.)

_____. MEC/SECAD. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela lei Federal nº 10639/03. Brasília, 2005.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP3/2004, de 10 de março de 2004. Brasília: SECAD, 2004.

_____. MEC. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006 – 262 p.

_____. MEC. **Lei nº. 9.394**. LDB – Leis de diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. Brasília:

_____. **Lei Nº. 10.639** de 09 de janeiro de 2003. Brasília/DF: SECAD, 2003.

_____. **Lei Nº 12.288**, de 20 de julho de 2010 – Estatuto da Igualdade Racial. Brasília/DF: Casa Civil, 2010. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2010/.../L12288.htm. Acesso em: 30 de setembro de 2013.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2)**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos/SEDH, 2008, 51p.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**/Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência República - ver. e atual. Brasília: SEDH/PR, 2010, 308p.

_____. **Protocolo do Programa Estudante Convênio-Graduação**. Brasília: Secretaria de Educação Superior/SESU-MEC, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei nº 10.172/2001. Brasília/DF: Congresso Nacional, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 16/02/2013

CAMUS, A. **O estrangeiro**. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

CARONE, I.; BENTO, M. A. S. **Psicologia Social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, I. (org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992. p.85-98.

COELHO, W. N. B.; SANTOS, R. A. História da África e dos Africanos nas Escolas Brasileiras: mito ou realidade? **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., jan./jun. 2013. (p. 123-148). Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>. Acessado em 04 de outubro de 2014.

COSTA, C. S. **O negro no livro didático de língua portuguesa**: imagens e percepções de alunos e professores. Cuiabá: UFMT/ IE, 2007. Coleção Educação e Relações Raciais, nº 3.

COSTA, M. V. (org.) **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

D'ADESKY, J. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Pluralismo étnico e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAMATTA, Roberto. “Digressão: fábula das três raças, ou problema do racismo à brasileira”. In: _____. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1997, pp.58-85.

DESIDÉRIO, E. Migração e Políticas de Cooperação: Fluxos entre Brasil e África. Texto apresentado no **IV Encontro Nacional sobre Migração**, no Rio de Janeiro, 2005.

DOMINGUES, J. L. **O cotidiano da escola de 1º grau**: O sonho e a realidade. Goiânia, CEGRAF/UFG; São Paulo, EDUC-Ed. da PUC-SP, 1988.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, vol.12, n 23, Niterói, 2007.

FARACO, C.A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C.A; TEZZA, C. (orgs) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba. Editora da UFPR, 1996.

_____. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin**: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1965. v. 2.

FORQUIM, J-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREYRE, G. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1998 [1933].

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, R. C. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GEAM. **Projeto da Casa Brasil África.** Belém: UFPA, 2006.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX. H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Por uma pedagogia e política da branquidade. **Cadernos de Pesquisa**, julho de 1999, n.107, p.97-132,. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a04.pdf>> Acesso em: 23 de out. 2013.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOMES, J. M. S. **Estudantes na terra dos outros: A Experiência dos Universitários Angolanos da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil.** Belo Horizonte : UFMG/ FaE, 2002.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 29, n.1, 2003, p. 167-182.

GOMES, N. L. O impacto do diferente: reflexões sobre a escola e a diversidade cultural. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 4, n. 4, p. 21-27, dez. 2000.

_____. **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília, 2005, p.39 – 62.

_____. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação.** Maio/jun/jul/ago, n. 23, 2003, p.75 – 85.

_____. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz G.; BARBOSA, Lucia Maria de A. (orgs.) **O pensamento negro em educação.** São Carlos, UFSCar, 1997. p. 17 -30.

GOODSON, E. F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, A. S.A. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. **Relações raciais no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

_____. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia.** 2004, vol.47, n.1, pp. 9-43. ISSN 0034-7701. Disponível em: www.sciab.br/pdf/ra/v47n1/201v47n1.pdf. Acesso em: 10/02/2013.

_____. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil.** Rio de Janeiro, Ed. 34, 1999.

_____. Depois da democracia racial. **Revista Tempo Social**, Dep. de Sociologia da USP, v.18, nº 2. Disponível em: www.plataformademocratica.org/.../Publicacao_4580_em_04_05_2011. Acesso em: 23/08/2013.

_____. **Preconceito racial**: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2012, 2ªed. Série Preconceitos, v. 6.

_____. Entre o medo de fraudes e o fantasma das raças. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 215-217, jan./jun. 2005.

GUIMARÃES, A. S. A.; SILVA, N. V. **Estrutura social, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro: Vértice/ IUPERJ, 1988.

GUIMARÃES, A. S. A.; HUNTLEY, L. (orgs) **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GUIMARÃES, G. T. D. O não-cotidiano do cotidiano. In: GUIMARÃES, G. T. (org); FERNANDES, I. [et al.] **Aspectos da teoria do cotidiano**: Agnes Heller em perspectiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002 – 147 p.

_____. **Historiografia da cotidianidade**: nos labirintos do discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GUSMÃO, N. M. M. **África e Brasil no mundo acadêmico**: diálogos cruzados. Focus: UNICAMP, 2008. Disponível em: www.fae.unicamp.br/focus/textos/GUSMAO%20-%20Africa%20e%20.Arquivo PDF. Acesso: em 27 de janeiro de 2014.

HASENBALG, C. A. **A discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução Patrick Beurglion. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005 [1979].

HASENBALG, C.; SILVA, N. V. Tendências de desigualdades educacionais no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.

HEILBORN, M. L.; ARAÚJO, L; BARRETO, A. **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça/GPP-GeR** (módulos I a IV). Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2011.

HELLER, A. (2008). **O cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995 [1936], 26ª ed.

IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Características Gerais da População – Resultados da Amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

JÚLIO, A. L. S. Sobre o sentimento de pertença: um passeio pela negra identidade. **Revista do Grupo de Pesquisa identidade!** da Escola Superior de Teologia – EST. São Leopoldo – RS, v. 15, n 2, jul-dez. 2010. Disponível em: [HTTP://www.est.edu.br/periodicos/index.php/identidade](http://www.est.edu.br/periodicos/index.php/identidade). Acesso em: 23 de outubro de 2014.

JUNQUEIRA, Rogério. Prefácio. In: LOPES, Maria e BRAGA, Maria (orgs.). **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007.

KAERCHER, G. E. P. S. **Pedagogias da racialização ou dos modos de como se aprende a “ter” raça e/ou cor**. Disponível em: blog.aai.ifrs.edu.br/arquivos/pedagogias_da_racializacao.pdf. Arquivo PDF. Acesso em: 13 de janeiro de 2014.

LOPES, Maria e BRAGA, Maria (orgs.). **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNOLI, D. **Relações internacionais: teoria e história**. São Paulo: Saraiva, 2004.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico da pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.

McCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

_____. **Multiculturalismo Crítico**. Tradução Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Tradução Márcia Moraes, Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MEDEIROS, C. A. **Na lei e na raça: Legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MENDES, D. B.; SILVA, C.C.; MACIEL, M. C. **Desempenho dos Aprovados no Vestibular da UFPA antes e após a Política de Cotas: Uma Aplicação de Regressão Quantílica**. Belém: UFPA, 2013. Disponível em: www.rbras.org.br/rbras58/sites/default/files/.../Artigo_RBRASDiogo.pdf Acesso em: 19/12/2015.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, A. F.; MACEDO, Elizabeth Fernandes de (Orgs). **Currículo, práticas pedagógicas e identidade**. Porto: Porto Editora, 2002.

MOTTA, R. **Paradigmas de interpretação das relações raciais no Brasil**. Disponível em://<http://pt.scribd.com/doc/217260599/MOTTA-R-Paradigmas-de-interpretacao/> Acesso em: 23 de janeiro de 2014.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis:Vozes, 1999.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 05/11/03.

_____. **Superando o Racismo na Escola.** 2. ed. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Negritude:** usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 – Coleção Cultura e Identidade.

_____. Educação e diversidade cultural. **Cadernos PENESB.** Niterói: UFF, 2008/ 2010, v. 10.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje:** história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

MUNGOI, D. M. D. C. J. **O “Mito Atlântico”:** relatando experiências singulares de mobilidades de estudantes africanos em Porto Alegre no jogo de reconstrução de suas identidades étnicas. Porto Alegre: UFRS, 2006.

_____. Resignificando identidades: um estudo antropológico sobre experiências migratórias dos estudantes africanos no Brasil. **RIMH.** Brasília: jan-jul 2012, vol. 20, n. 38.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados:** entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAIXÃO, C. **Cultura vivida e escolarização.** Disponível em: www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/19.pdf. Acesso em: 19 de dezembro de 2013.

_____. Escolarização, cultura vivida e alegorias. **Revista Cocar.** Belém, jan-jul 2012, n. 11, vol. 6, p. 63-76.

_____. **Currículo escolar e cultura vivida:** confluências e interações no cotidiano de escolas do estado do Pará – Relatório Final de Pesquisa. Belém: UNAMA, 2006.

PINTO, R. P. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, 1993, n. 86, p. 25-38.

_____. A educação do negro: uma revisão de bibliografia. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, 1987, n. 62, p.3-34.

_____. Diferenças étnico-raciais e formação de professor. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, 1999, n.108, p. 199-231.

PRADO JR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo:** Colônia. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997 [1942]

QUEIROZ, D. M. O negro e a universidade brasileira. **Revista HAOL,** 2004, n. 3, p. 73-82.

_____. **Desigualdade no Ensino Superior:** cor, status e desempenho. Disponível em: 26reuniao.anped.org.br/trabalhos/delcelemaresqueiroz.pdf. Acesso em: 24 de novembro de 2014.

RUDIO, Franz Vitor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, I. A. A. **Direitos Humanos e as práticas de racismo**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

SCHWARCZ, L. K. M. **Dando nome às diferenças**. São Paulo: Humanitas, 2001.

_____. Questão racial no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia; REIS, Letícia Vidor de Sousa (orgs.). **Negras imagens**. São Paulo: Estação Ciência – EDUSP, 1996.

_____. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870 - 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SEYFERT, G. Construindo a Nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização (p.41-58). In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. (orgs.) **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996.

_____. Questões eugênicas no Brasil: Eugenia, racismo e o problema da imigração no Brasil. (p. 248-252) In: ALVES, Isidoro; GARCIA, Helena Moraes. (orgs.) **Anais do VI Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Ciência, 1997.

SILVA, P. B. G. e BARBOSA, L. M. A. **Pensamento Negro em Educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos, EDUFSCar, 1997.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 168-178.

_____. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/ RS, ano XXX, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, P. B. G. e SILVÉRIO, V. R. Ações Afirmativas, sim. **Adusp**. Outubro, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

SILVA, A. P. **Mérito, mobilidade e raça: uma abordagem entre negros e brancos na universidade**. Niterói: UFF/PPGPS, 2006.

SILVA, K. MORAIS, S. S. Tendências e tensões de sociabilidade de estudantes dos Palop em duas universidades brasileiras. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 163-182, jan./abr. 2012.

_____. Estudantes de países africanos de língua oficial portuguesa nas universidades brasileiras: tensões de sociabilidade e dinâmicas identitárias. **XI CONLAB**. Salvador: UFBA, 2011.

SILVÉRIO, V. R. Ação Afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, novembro/2002.

SILVÉRIO, V. R. ; MOYA, T.S. Ação afirmativa e raça no Brasil contemporâneo: um debate sobre a redefinição simbólica da nação. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 235-250, jul./dez. 2009.

SILVÉRIO, V. R.; TRINIDAD, C. T. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n. 120, p. 891-914, jul./set. 2012. Disponível em: <HTTP://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 12 de novembro de 2014.

SUBUHANA, Carlos. **Estudar no Brasil**: imigração temporária de estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

TCHAM, I. **A África fora de casa**: sociabilidade, trânsito e conexões entre os estudantes africanos no Brasil. Pernambuco: UFPE, 2012.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA. M. P. **Negros na universidade**: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 2003.

TOLENTINO, A. C. **Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento**:o caso de Cabo Verde. Tese de doutorado. Portugal: Universidade de Lisboa, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Belém: UFPA, 2011-2015.

_____. **Portaria nº 3.313/06**. Belém: UFPA, 2006.

_____. Notícia veiculada pelo portal da UFPA, disponível em: <<http://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php5738>>. Acesso em 21/02/2014.

_____. **Instrução Normativa nº 1 de 16 de julho de 2014**. Belém: UFPA, 2014.

XAVIER, M. E. S. P. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez Editora – Autores Associados, 1992.

ZAGO, N. **Do acesso à permanência no Ensino Superior**: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. (p. 227-237)

ZIVIANI, D.C.G. **A cor das palavras**: a alfabetização de crianças negras, entre o estigma e a transformação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ZUBARAN, M. A.; SILVA, P. B. G. **Interloquções sobre estudos afro-brasileiros**: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. Currículo Sem Fronteiras, v. 12, n.1, p. 130-140, jan/abr 2012.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
QUADRO DOS ALUNOS VINCULADOS AO PEC-G- 2014

CLEIDE PATRICIA DE SOUSA FERNANDES	MEDICINA	ANGOLA
ROSA JULIO FERRE IRA	ENG. DA COMPUTAÇÃO	ANGOLA
ADERITO ELISEU MORAIS LUACUTI	GEOLOGIA	ANGOLA
LENGO JULIANA KIBUCA	PSICOLOGIA	ANGOLA
EBENIZA FAUSTIN VIDEHOU	LETRAS - L. FRNCESA	BENIM
GERALDINE FIFAME DONA FADAIRO	ADMINISTRAÇÃO	BENIM
SAMIRA SILVA SEMEDO	ENGENHARIA NAVAL	CABO VERDE
KLEIDIR DELGDO LOPES	ENG. NAVAL	CABO VERDE
ELIANY AILINE REIS	BIOMEDICINA	CABO VERDE
KEILA CRISTINA FONSECA DELGADO	QUIMICA	CABO VERDE
TANIA CARLICE LOPES PEREIRA DOS REIS	BIOTECNOLOGIA	CABO VERDE
DENNIS IMANUEL ROCHA ASSUNÇÃO	BIOMEDICINA	CABO VERDE
KEVIN SANDERS DA ROSA CARVAVLHO	BIOMEDICINA	CABO VERDE
KATIZA LILIANA RIBEIRO SOARES	ODONTOLOGIA	CABO VERDE
ARILSON ZEQUI BARROS DE SENA	ODONTOLOGIA	CABO VERDE
VANESSA MONTEIRO VIEIRA	MEDICINA	CABO -VERDE
ACHA MBAKWA HILARY	MEDICINA	CAMARÕES
FABRICE KAZADI MUTOMBO	ENGENHARIA CIVIL	CONGO
GAEL MAYOMBO CIBASU	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	CONGO
JEANCY MUSOMONI KUBATA	ARQUITETURA	CONGO
JOSEPH KAPINGA KANDE	FARMACIA	CONGO
PATRICK KAYEMBE MUKENDI	CIENCIAS ECONOMICAS	CONGO
NATHAN NGUANGU KABUENGE	COM. SOCIAL (JORNALISMO)	CONGO
ISAURA GIZELA LANDIM BILL VIEIRA	ODONTOLOGIA	GUINE BISSAU
EVELINO DEOLINO LOURENCO SA	CIENCIAS ECONOMICAS	GUINE BISSAU
DELICIA SIMIRA SOARES JO	ENG. DA COMPUTAÇÃO	GUINE BISSAU
N FODNA SEBASTIAO BRANDÃO	ODONTOLOGIA	GUINE BISSAU
ANIRY GLADESTON LUÍS PEREIRA	BIOMEDICINA	GUINE BISSAU
NATANAEL FONA GOMES	BIOMEDICINA	GUINE BISSAU
LAERTH LASERINO PINTO MONTEIRO	SISTEMA DE INFORMAÇÃO	GUINE BISSAU
GLOVIS BULE MBO	ENGENHARIA ELÉTRICA	REP. DEMOC.DO CONGO
SARAH KIBINDA MASANGA	TURISMO	REP. DEMOC.DO CONGO
AARON KADIMA LUKANU LWA NZAMBI	ENGENHARIA CIVIL	REP. DEMOC.DO CONGO
SERGE LEWULA TSHIBAKUENO	MEDICINA	REP. DEMOC.DO CONGO
PHILIPPE LUKUME WA TSHIMANGA	MEDICINA	REP. DEMOC.DO CONGO
GLODIE BITEKE MAYIMONA	NUTRIÇÃO	REP. DEMOC.DO CONGO
JEANDRY BULE NTUKU	ENG. CIVIL	REP. DEMOC.DO CONGO


 Diretoria de Admissão
 e Cadastro - CIAC
 14/08/2008

RACHEL ELILANGO MANZOBO	FARMACIA	REP. DEMOC.DO CONGO
IRINA SOFIA CARDOSO DE CARVALHO	C .BIOLÓGICAS (LIC.)	SÃO TOME E PRINCIPE
AILTON DA COSTA OLIVEIRA	ENG. DA COMPUTAÇÃO	SÃO TOME E PRINCIPE
EKIVALDO AFONSO MONIZ PIRES DOS SANTOS	ENG. DA COMPUTAÇÃO	SÃO TOME E PRINCIPE
ALCINO FERNANDES DE BARROS PINTO	ENG. MECANICA	SÃO TOME E PRINCIPE

ALUNOS QUE ESTÃO FAZENDO O CURSO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS, E QUE INGRESSARÃO NA GRADUAÇÃO EM 2015

SELASI KOBLAN AYIVI	GANÁ	ENG. DE PETROLEO – UFRN
JOSEPH OPPONG	GANÁ	ENG.DE TELECOMUN.-UFPA
JANET SALLIS NIMOH MENSAH	GANÁ	RELAÇÕES INTERN. UNB
JENIFER BAAH	GANÁ	RELACOES INTERN. UNB
DORFELI EUREKA KIMBASSA	REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO	MEDICINA - UFPA
ISRAEL SEWANOU HOUNSOU	BENIN	CIENCIA DA COMPUTAÇÃO
MIZAMMIROU ISSIFOU	BENIN	ENGENHARIA DE TELECOMUNICAÇÃO
RUFINE AZONSIVO	BENIN	FARMACIA -
SERGE HOUETONNOU HOUEGNON	BENIN	CIENCIAS ECONÔMICAS

[Handwritten signature]
 [Illegible stamp]

APÊNDICE A

MODELO DE QUESTIONÁRIO DE PESQUISA UTILIZADO PARA AS ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE PAÍSES AFRICANOS

PESQUISA: Relações cotidianas no ambiente instituído da UFPA: a experiência dos acadêmicos de países africanos.

Instituição: Universidade Federal do Pará

Pesquisadora: Mônica Pontes de Assunção

Orientador: Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão

Data da entrevista: ____/____/____

Local da entrevista: _____

I. IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

1. Nome do(a) entrevistado(a): _____

2. País de origem: _____

3. Língua falada em seu país de origem: _____

4. Curso: _____

5. Idade: _____ 6. Estado civil: _____

7. Possui filhos? () Sim () Não. Se sim, quantos? _____

8. Curso que frequenta: _____

9. No período em que frequenta a Universidade, onde você reside? _____

10. Com quem reside? _____

11. Como se desloca para a Universidade? _____

12. Qual/ís sua/s fonte/s de renda? _____

13. Qual a sua opção de lazer? _____

14. O que fazia em seu país de origem? _____

II. TRILHAS PERCORRIDAS NA UNIVERSIDADE

1. Quais suas impressões e expectativas com o PEC-G?

- Verificar se tentou vestibulares convencionais em seu país de origem antes do programa. Se sim, quais cursos e quantas vezes;
- Verificar quantas tentativas realizou pelo PEC-G.

2. Quais suas expectativas iniciais com o curso escolhido? Por que o escolheu e como foi a escolha?

- Verificar como se deu a participação da família na escolha do referido curso;
- Verificar se possuía informações sobre o curso escolhido e se ficou em dúvida na escolha de outros cursos, questionando o porquê;
- Verificar se tentou mudar de curso;
- Verificar se a graduação cursada foi sua primeira ou segunda opção;
- Verificar em que semestre está.

3. Quais suas expectativas com a Universidade escolhida? Por que a escolheu e como foi a escolha?

- Verificar se houve alguma participação da família na escolha da Instituição;
- Verificar se possuía informações sobre o funcionamento da Universidade escolhida e se ficou em dúvida na escolha de outras instituições e por que;
- Verificar sua expectativa antes e depois do ingresso e permanência.

4. Quais as dificuldades vivenciadas durante sua permanência na Universidade?

- Verificar se houve algum momento em que pensou em desistir e por que não o fez;
- Verificar se vivencia (ou vivenciou) algum tipo de discriminação na instituição;
- Verificar se conhece ou ouviu falar de alguém que já passou pela situação descrita anteriormente;
- Verificar se, ao receber bolsa, o valor desta é suficiente para atender suas necessidades pessoais, acadêmicas e familiares e se, em caso negativo, quais alternativas encontradas.

5. Quais são as motivações e incentivos vivenciados durante sua permanência na Universidade? Dentre estas, quais se destacam?

- Verificar os fatores que influenciam na sua permanência na Instituição.

6. Quais são as ações institucionais desenvolvidas para o acompanhamento da sua formação acadêmica como estudante estrangeiro? Quais você destaca como importantes?

- Verificar se há algum projeto/programa de acompanhamento promovido pela Universidade e qual avaliação que fazem sobre as ações desenvolvidas.

7. Quais os momentos na Universidade em que sua identidade racial é reforçada?

- Verificar se consegue identificar-se racialmente;
- Verificar se o reforço realizado é positivo ou negativo;
- Verificar em quais espaços, situações e eventos sente sua identidade racial valorizada.

8. Como é sua relação com os demais estudantes de países africanos na Universidade?

- Verificar se há encontros frequentes entre eles, espontâneos ou programados.

9. Em algum momento você se sente “estrangeiro/a” na Universidade e no curso escolhido?

- Se positivo, relatar este sentimento e este conceito (“ser estrangeiro na universidade”);
- Se negativo, verificar o que a/o fez sentir-se igual ou próximo aos demais estudantes;
- Verificar quais estratégias desenvolveu para identificar-se com os colegas do curso e na Universidade.

10. Na sua avaliação, como e em que sua formação acadêmica contribuirá para melhorar a qualidade de vida no seu país de origem e em sua comunidade?

- Verificar se os conteúdos aprendidos e debatidos no curso e na Universidade se relacionam com a realidade vivida em seu país de origem e como podem contribuir para a vida em sua comunidade.

11. Como avalia seu desempenho acadêmico no curso escolhido e na Universidade? Como a Instituição o avalia? Há correspondência?

- Verificar o que influencia no desempenho acadêmico avaliado, tanto positiva quanto negativamente;
- Verificar de que forma a Instituição auxilia no desempenho obtido.

12. Qual sua expectativa de trabalho ou emprego a partir de sua formação acadêmica?

- Verificar se há intenção de retornar ao seu país de origem;
- Se houver a intenção, verificar quais são seus planos após o retorno ao seu país de origem;
- Verificar quais são as suas expectativas de continuidade na formação acadêmica.

III. RASTROS DE PERTENCIMENTOS

1. Durante a sua formação acadêmica, avalia que consegue manter, simultaneamente, vínculos de pertencimento com a sua comunidade de origem e com a comunidade universitária? Em que isto contribui para sua permanência no curso e na universidade?

- Verificar como estabelece relações entre as comunidades com as quais está interligado (a);
- Verificar se pela distância da comunidade de origem o sentimento de pertença a este grupo diminuiu.

2. Avalia que ao ser identificado como estudante universitário (a) negro (a) contribui ou dificulta no seu reconhecimento enquanto membro de um grupo étnico racial específico? Como?

- Verificar as consequências de seu reconhecimento racial pelo grupo instituído;
- Verificar se a sua identidade racial influenciou na qualidade das interações sociais tecidas no ambiente universitário.

4. Como se integra as ações desenvolvidas pela instituição voltadas às questões raciais?

- Verificar se tem contato com o NEAB ou outros grupos que discutem a temática racial, realizando atividades de ensino, pesquisa ou extensão;
- Em caso positivo, verificar como avalia a experiência realizada;
- Verificar de que maneira a Casa Brasil África auxilia no processo de integração à comunidade acadêmica ou às ações da vida cotidiana;
- Verificar que outras formas utiliza para se inserir nas ações/discussões envolvendo a temática racial;
- Verificar se já cursou disciplina voltada para a questão racial.

5. Como dialoga com os movimentos sociais ligados à temática racial?

- Verificar se tece relações com entidades afro-brasileiras a fim de efetivar engajamento político;
- Verificar se há ações desenvolvidas de forma permanente ou pontuais;
- Verificar a importância que dá para as ações voltadas para a temática.

APÊNDICE B:**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Relações cotidianas no ambiente instituído da UFPA: a experiência dos acadêmicos de países africanos**

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, residente e domiciliado (a) em _____, portador do documento de identificação nº _____, nascido (a) em ____ / ____ / ____, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) do estudo **“Relações cotidianas no ambiente instituído da UFPA: a experiência dos acadêmicos de países africanos.”**

O presente estudo trata das interações cotidianas tecidas pelos acadêmicos de países africanos no ambiente institucional da UFPA a fim de se verificar como estas são estabelecidas no cotidiano da IES. O objetivo geral da pesquisa é **analisar para explicitar a maneira com que o ambiente instituído da UFPA influencia nas relações estabelecidas pelos acadêmicos de países africanos no cotidiano da IES com os grupos designados para auxiliar e orientar em sua permanência acadêmica.**

A opção metodológica envolve uma abordagem qualitativa desenvolvida primeiramente, por meio da pesquisa bibliográfica, subsidiada posteriormente por um estudo etnográfico que facilita ao pesquisador a análise e aprofundamento do estudo proposto, uma vez que se concentra na leitura do ambiente físico frequentado pelos informantes, registrados por meio da observação direta. Além disso, serão utilizadas entrevistas semi-estruturadas para colher informações e depoimentos que expressem e sintetizem o cotidiano vivido.

Neste sentido, estou ciente que:

- I) Os dados serão coletados por meio da aplicação de entrevistas;
- I) A participação neste projeto não tem objetivo econômico, bem como não me causará nenhum gasto com relação ao estudo;
- II) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;

III) A minha participação neste projeto contribuirá para acrescentar à literatura dados referentes ao tema, direcionando as ações voltadas para a promoção da educação ambiental da comunidade e não causará nenhum risco;

IV) Não receberei remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo minha participação voluntária;

V) Os resultados obtidos durante este ensaio serão mantidos em sigilo;

VI) Concordo que os resultados sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;

VII) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Não desejo conhecer os resultados da pesquisa.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Belém, _____ de _____ de 2014.

nome / Responsável

Testemunha 1 : _____

Nome / RG / Telefone

Testemunha 2 : _____

Nome / RG / Telefone

Responsável pelo Projeto: Mônica Pontes de Assunção

Telefone para contato: 98805 9231 – 3245 1913

e-mail: nicpontes@yahoo.com.br

Pesquisador responsável: Carlos Jorge Paixão

Telefone para contato: 9245 1757

e-mail: cjp@ufpa.br