

MARIA GORETTI MEDEIROS FILGUEIRA

**VOZES D'ÁFRICA TRANSATLÂNTICA:
TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS DE CABO VERDE
E DA GUINÉ-BISSAU – PROGRAMA DE
ESTUDANTES – CONVÉNIO DE
GRADUAÇÃO/UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO NORTE**

Orientadora: Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2014

MARIA GORETTI MEDEIROS FILGUEIRA

**VOZES D'ÁFRICA TRANSATLÂNTICA:
TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS DE CABO VERDE
E DA GUINÉ-BISSAU – PROGRAMA DE
ESTUDANTES – CONVÉNIO DE
GRADUAÇÃO/UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO NORTE**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida.

Coorientador: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2014

ÍMPAR

Certezas são âncoras de um forte querer
razões que me levam a não seguir por aí
a seguir distante de tudo, perto de mim
PODER!
poder é não hesitar e partir
enfrentar os trilhos da indiferença
que rotulam os desalinhados e ser
SER!
ser assim e daqui distante
estar aqui sem unanimidade
ser singular para não rimar
QUERER!
querer o impossível e realizar
abraçar o diferente sem medo
na presença entre iguais, ser ímpar!

Waldir Araújo – poeta guineense
(1971...)

DEDICATÓRIA

A minha família: esposo Prof. Dr. Marcos Antonio Filgueira e filhos Nestor, Aquiles, (seu filhinho, Athos), Penélope e Tétis, cada um a sua maneira contribuiu enormemente para a culminância deste projeto acadêmico e pessoal.

A minha mãe Maria Nisce (Ducéu) a quem atribuo o incentivo para que a família viesse estudar.

Não podemos esquecer de Evinha, que com seu rotineiro e incansável trabalho na nossa casa, há quase uma geração, também, contribuiu sobremaneira para a realização desta nossa trajetória.

Ao meu querido pai Francisco Batista da Silva (Tico), *in memória*.

AGRADECIMENTOS

Primeiro a Deus por conceder - me forças nas horas difíceis e poder trilhar nossa caminhada com serenidade.

A professora Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida, por conciliar na condução da orientação da nossa dissertação, profissionalismo e humanismo, ao mesmo tempo, respeitando nosso ritmo de escritura acadêmica.

Ao Prof. Dr. Óscar da Conceição de Sousa, pela leitura minuciosa e coorientação deste trabalho.

A todos professores da Lusófona pelos conhecimentos ministrados durante o Mestrado em Ciências da Educação.

A Secretaria de Educação e da Cultura do Estado do Rio Grande do Norte, que ao me conceder licença, permitiu dedicação exclusiva para a construção da pesquisa.

A Atenildo Nogueira, pela comunicação da realização do Curso de Mestrado da ULHT, sem a qual, muito provavelmente, não teria sequer sido aluna, o qual, possibilitou junto aos professores e colegas, a revisão de saberes, e mais à construção de novos.

Aos colegas de turma do Mestrado, Atenildo, Cinara, Helder, Aninha, Isabela, Wellington, Marcos César, Michele, Priscila e Vilani, cuja amizade com alguns deles mantinha já há tempo, foram consolidadas, e com outros, foram sendo tecidas ao longo da convivência durante o percurso do curso.

Especialmente, aos sujeitos investigados, tanto os estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, quanto aos professores, pela disponibilidade de nos ajudar na construção do saber acerca das trajetórias estudantis na UFRN.

Ao pesquisador guineense, João Paulo Pinto Có, que ao disponibilizar sua dissertação também com estudantes guineenses, (UFRN e UFC) contribuiu para reforçar elementos trazidos na nossa, além de atentar-nos para uma questão contraditória do ser estudante-convênio PEC-G no Brasil, a de um estrangeiro.

A Maria das Graças Chaves Oliveira, e Márcio Roberto Guedes Viana funcionários administrativo no SERED/UFRN, pelas contribuições de dados sobre status dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina. Através dos quais possibilitaram construir uma análise quantitativa

A UFRSA – Universidade Federal Rural do Semi- Árido, que através da Prof.^a Ady Canário de Sousa Estevão, nos convidou para ministrar no Programa Conexões de Saberes curso de inclusão da Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais, cuja temática vinculada ao estudos culturais, trouxe subsídios para nossa dissertação.

A Prof.^a Dr.^a Alda Maria Duarte Araújo Castro Dept.^o PPGED /UFRN, por ter disponibilizado todo seu acervo sobre a internacionalização do Ensino Superior, mesmo sem nos conhecer.

RESUMO

FILGUEIRA, Maria Goretti Medeiros, Vozes d'África Transatlântica: trajetórias estudantis de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN. Lisboa, 2014, 275 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) .

A presente investigação tem como centralidade a mobilidade internacional de estudantes no caso, a dos africanos oriundos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, participantes do Programa Estudantes-Convênio de Graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, inserida no fenômeno da internacionalização universitária, acentuada na globalização. O objetivo principal foi analisar o processo de inserção social e acadêmica desses estudantes, com ênfase para os dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina, nessa Instituição de Ensino Superior - IES. A metodologia foi norteadada pela conjugação dos aportes teóricos e metodológicos qualitativa, em que, na primeira, utilizou-se da entrevista semiestrutura dirigida para dezesseis sujeitos; sendo, a metade estudantes e a outra docentes, cuja análise optou-se pela Análise de Discurso (AD) da linha francesa, resultando as formações discursivas: motivações da mobilidade, registro nacional de estrangeiro, identidade étnica, relações étnicoraciais e o PEC-G: seu funcionamento nas práticas sociais na UFRN. Já a pesquisa quantitativa, foi constituída pela aplicação do questionário para o universo de 40 estudantes dos dois grupos e de todas as áreas de conhecimento, cuja interpretação dos dados, recorreu-se ao Programa SPSS. Já, para o recorte dos cursos específicos, foi utilizado, o do Google Doc, os quais, estão expressos em tabelas e gráficos. Os resultados revelaram que essa mobilidade estudantil africana está imersa por um misto de semelhanças e diferenças entre o Brasil e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa - PALOP; e mais dos contextos das hierarquias entre os países centrais, semiperiféricos e periféricos, provocadas pelas políticas de reajustes estruturais sobre os serviços educacionais, Sousa (Santos 2008; 2010), que se refletem nas trajetórias acadêmicas temporária no país de acolhimento. Aqui, também, enfrenta as fragilidades e os avanços das políticas públicas do Sistema de Ensino Superior, implementadas pelo governo brasileiro nas IES. Em termos quantitativos para os quatro cursos analisados, em diferentes e curtos períodos, quanto a distribuição de vagas (acesso), formas de desligamentos e conclusão apontaram especificidades. E, grosso modo, o curso de Medicina, apresentou os melhores índices de conclusão, seguidos, pelos de Arquitetura e da Engenharia da Computação. A maioria dos estudantes são do sexo masculino, mais da metade está representada pelos oriundos de Cabo Verde, o restante, pelos da Guiné-Bissau. Enquanto, no curso de Ciências da Computação, foi nula a conclusão de curso, e em função deste histórico de baixo desempenho dos estudantes-convênio PEC-G, teria havido o fechamento de vagas. Mas, verificando-se, que os índices de conclusão nesses cursos, apresentou uma média abaixo dos cursos de graduação da UFRN, nos quais, esses estudantes são minoria ao lado dos afrobrasileiros nas universidades do Brasil.

Palavras-chaves: Mobilidade Internacional de Estudantes - Relações Étnicoraciais -Políticas Públicas do Ensino Superior.

ABSTRACT

The present investigation had special focus on the international mobility of the African students from Cabo-Verde and Guiné-Bissau, participating in the international undergraduate program firmed by the Brazilian government and some African countries through the Federal University of Rio Grande do Norte state inserted in the general process of academic internationalization that was developed by the process of international globalization. The aim was to analyze how is going the social and academic insertion of the students concerning those ones undergrudating in architecture and Urbanianization, Computational Engineering and Medicine. we used a quantitative and qualitative metodogy first using interviews with 16 subjects; half of them students and the other half teachers for analyses we used the AD (speech analysis) of French orientation with the following discursive items: mobility motivations, foreigner national register, ethnic identification, ethnic racial relations and the program and its development according to the social practices of the university. The quantitative research was made using questionnaires applied to 40 students from all field of knowledge. For data analyses the SPSS program and also, the Google Doc. were used the results been showed through tables and graphics. We could see that the majorities of the students of the program are from Cabo Verde and Guiné-Bissau, as a consequence of the historical and social similarities between the countries involved and that the links between Brazil and the PALOPS countries do not asseguarates insertion and success in their academics activities' but demands a process of adaptation that includes affirmative action of nationality caused by the social and economics differences among the covenants countries. We Can see that, course of Medicine, presented the best success index, followed, by architecture e Computational Engineering. the majorities of the students are from the masculine gender, more than fifty percent came from Cabo Verde, the other half came from Guiné-Bissau. No one ever concluded the computational science curse, because of this bad performance of the African students in the PEC-G, program the university decided for no more scholarship for African students,. but we must emphasize that the index of conclusion of all the analyzed courses are in the average very low and the PEC-G students together with the afrobrazilians are a minority in those ones .

Keywords: Students' International Mobility, Ethnoracial Relations, Undergraduate Politics, Teaching.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnica
BCZM	Biblioteca Central Zila Mamede
AEC	Associação dos Estudantes- Convênios
AD	Análise de Discurso
CB	Centro de Biociências
CDHMP	Centro de Direitos Humanos e Memória Popular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento
CCETC	Centro de Ciências Exatas e da Terra
CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CERES	Centro de Ensino Superior do Seridó
CAENE	Comissão Permanente de Apoio a Estudante com Necessidades Educacionais Especiais
CDHLP	Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa
CONSEP	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e T
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
CT	Centro de Tecnologia
DACA	Diretoria de Administração e Controle Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DAE	Departamento de Administração do Ensino Superior
DCT	Departamento de Cooperação Científica Técnica e Tecnológica
DCT	Departamento de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica
DIMAP	Departamento de Informática e Matemática Aplicada
FACEX	Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN.
FCTSA	Centro de Ciências da Saúde do Trairi
FMI	Fundo Monetário Internacional
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de estudos e Pesquisas educacionais
INIDA/CFA	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário/Centro de Formação Agrária
ISEMAC	Instituto Superior de Engenharia do Mar
ISCEE	Instituto Superior de Ciências Econômicas e Empresariais
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisa
IPEA	Instituto de Pesquisa Aplicada
IUC	British Inter-University Council Higher Education
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MRE	Ministério das Relações Exteriores
OMC	Organização Mundial do Comércio
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organizações das Nações Unidas
PAIGC	Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo Verde
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEC-G	Programa Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-GG	Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PROAE	Pró - Reitoria de Assuntos Estudantis.
PROF. ^o	Professor
Prof. ^a	Professora
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROMISAES	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PROPALAN	Pró – Reitoria de Planejamento e Coordenação Geral.
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REDH - RN	Rede Estadual de Direitos Humanos do Rio Grande do Norte
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RN	Rio Grande do Norte
RNE	Registro Nacional de Estrangeiro
RU	Restaurante Universitário
SAE	Secretaria de Assuntos Estudantis
SESu	Secretaria de Educação do Ensino Superior
SEPPIR	Secretaria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SRI	Secretaria de Relações Internacionais
SPSS	Programa Statical Packet for the Social Science
UAC	Universidade Amílcar Cabral
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSE	Universidade Federal do Sergipe
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNB	Universidade de Brasília
UNI-CV	Universidade de Cabo Verde
UNIBIS	Universidade de Bissau
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.
USAID	Agencia For Internacional Dvelopment

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I	26
1. A RACIOLOGIA EUROPEIA E SUA INFLUÊNCIA NO CONTEXTO SOCIAL NO BRASIL DO SÉCULO XIX AO XXI	27
1.1. As teorias raciais europeias no Brasil: o evolucionismo e o darwinismo social	27
1.2. Intelectuais e instituições pensantes do racismo no Brasil	30
1.3. Contribuição do pensamento racial para a criação da Faculdade de Direito no Recife	34
1.4. As Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia	36
1.5. O percurso intelectual do racismo no Brasil no Século XX: Anos 20 e 30	39
1.6. A multiculturalidade e a interculturalidade.....	53
1.6.1. <i>O multiculturalismo</i>	53
1.6.2. <i>O Interculturalismo</i>	60
CAPÍTULO II.....	64
2. A INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE: ENTRE O ENSINO PÚBLICO E O PRIVADO	65
2.1. Breve histórico das relações políticas entre o Brasil e África: os acordos bilaterais	70
2.2. Contextualizando as Instituições de Ensino Superior em Cabo Verde e na Guiné-Bissau.....	73
2.3. A Política de Cooperação Educacional entre o Brasil e a África: o Caso do PEC-G	80
CAPÍTULO III	85
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	86
3.1. Objetivos da Pesquisa	86
3.1.1. <i>Objetivo geral</i>	86
3.1.2. <i>Objetivos específicos</i>	86
3.1.3. <i>Método da pesquisa</i>	87
3.1.4. <i>Locus de pesquisa</i>	89
3.1.5. <i>Sujeitos da pesquisa</i>	91
3.2. Instrumentos de Coleta de Dados	96
3.2.1. <i>Entrevista</i>	96

3.2.2.	<i>Questionário</i>	99
3.2.3.	<i>Observação</i>	100
3.2.4.	<i>Procedimentos</i>	101
3.2.5.	<i>Instrumentos de análise dos dados qualitativos</i>	103
CAPITULO IV.....		109
4. ANÁLISE QUALITATIVA		110
4.1.	FD: Motivações de Mobilidade dos Estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau para o Brasil.	115
4.2.	FD: O Registro Nacional de Estrangeiro	120
4.3.	FD: Identidade Étnica	129
4.4.	FD: Relações Étnicoraciais	149
4.5.	FD: O PEC-G: Seu Funcionamento nas Práticas Sociais na UFRN.....	171
5. ANÁLISES DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS		210
5.1.	Análise Quantitativa:	210
5.1.1.	<i>Metodologia</i>	210
5.1.2.	<i>Resultados</i>	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		264
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		276
ANEXOS		I
ANEXO A – Decreto nº 7.948.....		II
ANEXO B - TERMO DE RESPONSABILIDADE FINANCEIRA		VII
APÊNDICES.....		VIII
APÊNDICE A – ENTREVISTA COM ESTUDANTES		IX
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM PROFESSORES.....		XII
APÊNDICE C – ENTREVISTA COM PROFESSOR.....		XV
APÊNDICE D – CARTAS DE ANUÊNCIA.....		XVIII
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO		XX
APÊNDICE F		XXIX

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos sociodemográficos dos estudantes entrevistados de Cabo Verde e da Guiné- Bissau do Programa Estudante - Convênio de Graduação (PEC-G) na UFRN.	112
Quadro 2 - Aspectos sociodemográficos docentes e funcionário afins do PEC – G/UFRN.	114
Quadro 3 - Formação Discursiva: motivações da mobilidade estudantis de Cabo Verde e da Guiné - Bissau para estudar no Brasil.	116
Quadro 4 - Formação discursiva: registro nacional de estrangeiro.	120
Quadro 5 – Média salarial recebida pelos estudantes de Cabo Verde e da Guiné – Bissau PEC-G/UFRN.	122
Quadro 6 - Formação discursiva: identidade étnica.	129
Quadro 7 – Formação Discursiva relações etnicoraciais: percepções estudantis acerca dos conflitos etnicoraciais.	150
Quadro 8 —Formação Discursiva: relações etnicoraciais: percepções docentes e funcionário afins acerca dos conflitos etnoraciais nas universidades divulgados pela mídia.	151
Quadro 9 - Formação Discursiva Relações etnicoraciais: percepções estudantis acerca das manifestações dos conflitos etnoraciais no cotidiano escolar da UFRN.	154
Quadro 10 - Formação Discursiva: relações etnicoraciais: percepções estudantis acerca das frequências dos conflitos etnoraciais nos espaços sociais da UFRN.	159
Quadro 11 - Formação discursiva: relações etnicoraciais percepção docentes acerca da frequência dos conflitos etnicoraciais nos espaços sociais da UFRN.	162
Quadro 12 - Formação discursiva relações etnicoraciais: percepções estudantis acerca das resoluções de conflito etnicoraciais enfrentados no cotidiano na UFRN.	163
Quadro 13 - Formação discursiva: relações etnicoraciais percepções docentes acerca da resolução de conflitos pelos estudantes de Cabo Verde e da Guiné - Bissau.	164
Quadro 14 - Formação discursiva relações etnicoraciais e inserção socioeducacional nos espaços da UFRN.	166
Quadro 15 - Formação discursiva relações etnicoraciais percepções docentes acerca da relação conflitos etnicoraciais e inserção socioeducacional nos espaços da UFRN.	168
Quadro 16 - Formação discursiva o PEC - G seu funcionamento nas práticas sociais na UFRN: número de matrículas em disciplinas e reprovações estudantis de Cabo Verde e Guiné Bissau PEC - G\UFRN.Fonte:	173
Quadro 17 - Formação discursiva o PEC -G seu funcionamento nas práticas sociais na UFRN: percepções estudantis acerca das causas dos índices de reprovações nas disciplinas matrículas nos cursos da UFRN.	174
Quadro 18 - Formação Discursiva o PEC -G seu funcionamento nas práticas sociais na UFRN: percepções estudantis a ceca do tratamento docente em relação a heterogeneidade social presente em sala e aula.	177
Quadro 19 - Formação Discursiva o PEC - G, seu funcionamento nas práticas sociais na UFRN: percepções docentes acerca do tratamento dispensado a heterogeneidade social presente em sala de aula.	179

Quadro 20 - Formação Discursiva o PEC - G, seu funcionamento nas práticas sociais na UFRN: percepções estudantis acerca do grau de conhecimento da PEC - G na UFRN.	187
Quadro 21 - Formação Discursiva o PEC G, seu funcionamento nas práticas sociais na UFRN: percepções de docentes quanto a divulgação do PEC - G por setores administrativos responsáveis.....	189
Quadro 22 - Formação discursiva o PEC - G, seu funcionamento nas práticas sociais na UFRN: percepções docentes acerca da função da Associação dos Estudantes - Convênio na UFRN.	192
Quadro 23 - Formação Discursiva o PEC - G, seu funcionamento nas práticas sociais na UFRN: percepções estudantis acerca da função da Associação dos Estudantes Convênio na UFRN.	194
Quadro 24 - Formação Discursiva o PEC - G, seu funcionamento nas práticas sociais na UFRN: percepções estudantis acerca dos principais obstáculos enfrentados nos espaços sociais na UFRN.....	197
Quadro 25 - Percepções docentes acerca dos principais obstáculos enfrentados pelos estudantes de Cabo Verde e da Guiné Bissau PEC - G na UFRN.	198
Quadro 26 - Percepções docentes acerca dos principais obstáculos enfrentados em sala e aula com estudantes de Cabo Verde e da Guiné - Bissau PEC - G \ UFRN.	199
Quadro 27 - Percepções estudantis acerca das formas de desligamento do Estudante Convênio PEC - G na UFRN.....	202
Quadro 28 - Percepções docentes acerca das formas de desligamento realizados pelos Estudantes de Cabo Verde e da Guiné - Bissau PEC - G UFRN.	205
Quadro 29 - Percepções estudantis acerca do rendimento acadêmico nos cursos matriculados.	206
Quadro 30 - Percepções docentes acerca do rendimento acadêmico dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné - Bissau PEC -G \UFRN.....	208
Quadro 31 - Conceitos dos cursos Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina - ENADE\2011.	243
Quadro 32 - Distribuição de vagas para os estudantes investigados.....	245
Quadro 33 - Número de conclusão dos estudantes pesquisados entre os anos de 2001 à 2012.1.	248
Quadro 34 - Índices de conclusão, desligamentos e ativos entre os estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN nos cursos: arquitetura, ciências da computação, engenharia da computação e medicina.	250
Quadro 35 - UFRN nos cursos: Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina.	251
Quadro 36 - Desligamentos dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN por sexo nos cursos: Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina.	255
Quadro 37 – Estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN ativos por sexo nos cursos: Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina - 2012.1	256

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição de Vagas do Programa Estudantes – Convênio de Graduação para os países africanos.....	83
Tabela 2 - Distribuição do perfil dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné - Bissau avaliados no PEC-G UFRN.....	213
Tabela 3 - Informações acerca dos motivos que levaram os investigados a escolha do curso no Brasil.....	216
Tabela 4 - Percepção dos Estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN acerca do acolhimento nesta IFES.....	219
Tabela 5 - Dificuldades enfrentadas pelos estudantes oriundos dos PALOPs	224
Tabela 6 - Participação dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné- Bissau PEC-G \UFRN em atividades acadêmicas.....	227
Tabela 7 - Percepção dos alunos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau acerca do conhecimento deste programa no âmbito dessas IFES e da Política de Cooperação entre Brasil e África. ..	229
Tabela 8 - Avaliação do curso segundo os estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G\UFRN e da Política Educacional. PEC-G.....	231
Tabela 9 - Distribuição dos estudantes Investigados dos cursos de Ciências da Computação, Engenharia da Computação, Medicina e Arquitetura quanto ao número de disciplinas pagas e que foram reprovados.	237
Tabela 10 - Avaliação dos estudantes investigados acerca do grau de conclusão de curso nas áreas de conhecimento escolhidas.	239
Tabela 11 - Avaliação dos estudantes investigados a cerca da conclusão do curso.....	241
Tabela 12 - Avaliação das percepções dos estudantes investigados acerca da interculturalidade entre africanos oriundos dos PALOPs brasileiros.....	261

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. -Perfil dos investigados .	214
Gráfico 2- Perfil dos investigados segundo a faixa etária.	214
Gráfico 3 - Distribuição dos investigados segundo a nacionalidade.	215
Gráfico 4 - Distribuição dos investigados segundo o ano de entrada na UFRN.	215
Gráfico 5 - Distribuição dos estudantes investigados segundo a área de conhecimento do curso.	216
Gráfico 6 - Distribuição dos motivos que levaram os estudantes de Cabo Verde e da Guiné - Bissau a escolha do curso no Brasil.	217
Gráfico 7 - Percepções dos estudantes investigados acerca do acolhimento nas IES.	220
Gráfico 8 - Distribuição dos estudantes investigados segundo número de disciplinas em que estão matriculados.	220
Gráfico 9 - Distribuição dos estudantes investigados segundo o tipo de bolsas de estudo recebidas.	221
Gráfico 10 - Distribuição dos estudantes investigados segundo o número de disciplinas que foram reprovados.	221
Gráfico 11 - Distribuição dos estudantes investigados segundo os motivos que os levaram a reprovação das disciplinas.	222
Gráfico 12 - Distribuição dos estudantes investigados acerca do atraso da emissão do Visto Provisório IV.	225
Gráfico 13 - Avaliação dos estudantes investigados sobre os conflitos étnicoraciais nesta IES.	225
Gráfico 14 - Serviços que os estudantes investigados também participam no Programa de Assistência ao Estudante.	227
Gráfico 15 - Modalidade de participação dos estudantes investigados nas atividades acadêmicas complementares.	228
Gráfico 16 - Percepções dos estudantes investigados acerca do grau de conhecimento do PEC -G no âmbito desta.	230
Gráfico 17 - Percepções dos estudantes investigados acerca do grau de conhecimento da política de cooperação entre Brasil e África.	230
Gráfico 18 - Avaliação dos estudantes investigados segundo o método de ensino e aprendizagem adotado pela maioria dos professores do seu curso e IES.	236
Gráfico 19 - Avaliação dos estudantes investigados acerca do rendimento acadêmico dos estudantes oriundos do PALOP nos cursos realizados nesta IES.	236
Gráfico 20 - Possíveis implicações para o baixo ou muito baixodesempenho dos estudantes dos PALOP na UFRN.	237

Gráfico 21 - Avaliação dos estudantes investigados acerca da política do DCT e do SESU.	237
Gráfico 22 - Distribuição dos estudantes investigados dos cursos de Ciências da Computação, Engenharia da Computação, Medicina e Arquitetura, segundo o número de disciplinas que estão matriculados.	238
Gráfico 23 – Avaliação dos estudantes investigados dos cursos de Ciências da Computação, Engenharia da Computação, Medicina e Arquitetura, segundo o número de reprovações.	239
Gráfico 24 - Avaliação dos estudantes investigados acerca do grau de conclusão. (acesso, permanência e conclusão) do curso realizado nesta IES.	240
Gráfico 25 – Índice de conclusão dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné Bissau PEC – G/ UFRN nos cursos arquitetura, engenharia da Computação e Medicina.	251
Gráfico 26 - Média de rendimento acadêmico dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné - Bissau PEC - G/UFRN nos cursos de Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina.	252
Gráfico 27 - Amostra estatística dos estudantes investigados. PEC – G ativos, concluídos e desligados nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Computação e Medicina. ..	252
Gráfico 28 – Amostra estatística dos estudantes investigados PEC – G ativos, concluídos e desligados nos cursos de Arquitetura e Urbanismo,Ciências da Computação e Medicina.	259
Gráfico 29 - Representação gráfica da amostra estatística de estudantes de Cabo Verde e da Guné-Bissau PEC- G/UFRN ativos, concluídos e desligados nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina.....	259
Gráfico 30 - Resumo da amostra estatística dos estudantes investigados PEC - G ativos, concluídos desligados nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia da Computação e Medicina.	260
Gráfico 31 - Espaços reservados na universidade aos estudantes de Cabo Verde e da Guiné Bissau PEC - G\UFRN	262
Gráfico 32 - Percepções dos estudantes investigados acerca dos aspectos socioculturais e identitários que vem sendo tecidos nas relações com os brasileiros.	262

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Restaurante universitário - RU \UFRN.....	145
Figura 2 – Restaurante Universitário onde se vê mais estudante guineense. Março 201.....	146
Figura 3 - Professor Rogério Barbosa conversando sobre " África Diversa" - Dia da África Auditório Profº Otto de Brito Guerra (Reitoria - UFRN -25\05\2012). Professor Rogério Barbosa conversando sobre “África Diversa” Dia da África Auditório Prof. Otto de Brito Guerra (Reitoria – UFRN - 25/05/ 2012).	146
Figura 4 - Estudante de Cabo Verde expondo história sobre a África contemporânea.....	147
Figura 5 - Celebração do Dia da África: Degustação de comidas de Cabo Verde (cachupa, congo, cuscuz doce e torta de ananás) e da Guiné-Bissau. (futi, sigá). No entanto, outros signos africanos estão presentes nos corpos africanos como nos penteados, na indumentária. Auditório Prof. Otto de Brito Guerra- UFRN -25/05/2012.	147
Figura 6 – Celebração do Dia da África: Pesquisadora ladeada por estudantes guineenses, em que o da direita veste túnica tradicional .Auditório Otto de Brito Guerra – 25/05/2012 UFRN\Nata.....	148
Figura 7 - Dia da África UFRN\2013. Tema: Nova África frente aos desafios da contemporaneidade: história, cultura e tecnologias. Exposição do Delegado Antônio Pinto Auditório Faculdade de Enfermagem UFRN\Natal 24.05.2013.	148

INTRODUÇÃO

Três fatores conjugados configuraram a estratégia do mundo global: a descolonização, a guerra fria e a globalização (Hall, 2009). Esta última envolve uma interação dos fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de consumo, as quais, por sua vez, produzem identidade nova e globalizada. Nesta nova fase do capitalismo global, a principal característica traduz-se pela convergência de culturas e estilos de vida nas sociedades, dispersas ao redor do mundo, e ficam expostas ao seu impacto (Woodward, 2000 apud Robins 1999).

Entretanto, de acordo com Hall (2009) e Sousa Santos (2005; 2008), longe de se pensar que essa conjugação dos fatores econômicos e culturais que caracterizam a globalização, transcorra de forma fechada, sem conflitos, equiparam a globalização e o pós-colonial como “uma novidade contraditória” Hall (2009, p.56, apud Fukuyama 1989), pelos efeitos diferenciados provocados, sejam no seio das sociedades, ou entre si, a exemplo, das formações subalternas e as tendências emergentes, que tem fugido ao seu controle, a pretensa homogeneização cultural e, ou objetivos mais amplos. Hall, concebe a Globalização, como um “sistema de con-formação da diferença, em vez de sinônimo de obliteração da diferença”, de modo que, “juntamente com as tendências homogeneizantes da globalização, existe a “proliferação da diferença”(p.57).

É nesse sentido, que Sousa Santos (2005, p. 56) defende a teoria de um sistema de transição, no qual convive de forma simultânea, com o sistema velho, onde processa grande transformação, e um conjunto de “realidades emergentes que pode ou não conduzir a um sistema mundial, ou a qualquer entidade nova, sistêmica ou não.” Afirma a existência de quatro processos distintos de globalização: o localismo globalizado. o globalismo localizado, o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade produzidos por tantos outros modos de globalização. Sousa Santos (p.57), explicita a configuração do sistema mundial em transição:

“O sistema mundial em transição é constituído por três constelações de práticas colectivas: a constelação de práticas interestatais, a constelação de práticas capitalistas globais e a constelação de práticas sociais e culturais transnacionais. As práticas interestatais correspondem ao papel dos Estados no sistema mundial enquanto protagonista da divisão internacional do trabalho no seio do qual se estabelece a hierarquia entre centro, periferia e semiperiferia. As práticas capitalistas globais são as práticas dos agentes económicos cuja unidade espaço-temporal de actuação real ou potencial é o planeta. As práticas sociais e culturais transnacionais são os fluxos transfronteiriços de pessoas e de culturas, de informação e de comunicação.”

A presente investigação intitulada “*Vozes d’África Transatlântica: trajetórias estudantis de Cabo Verde e da Guiné-Bissau - Programa de Estudantes – Convenio de Graduação/Universidade Federal do Rio Grande do Norte*” versando acerca da mobilidade de estudantes que integram os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOP, imersa na sociedade brasileira, institucionalizada “pluricultural” e multiétnica” Constituição Brasileira, 1988, Art. 215 § 1.º), reflete os processos de transformações nacionais, e os transitórios da globalização econômica e da cultura global (Sousa Santos 2005; 2008). Pois, a mobilidade internacional de estudantes, convencionada pelo Relatório Education Digest (UNESCO, 2006; Desidério, 2006; Zamberlam, 2009; Tolentino, 2005; Stalliviere, 2004; Castro, 2011; Akkari, 2011; Lima & Maranhão, 2009) estudam o processo de internacionalização universitária. Sousa Santos (2010) aponta para o processo de transnacionalização, frente ao amplo e crescente fluxo demográfico atual, em dispersão e disputas hierárquica entre os países de centro, periféricos e semiperiféricos (Sousa Santos 2008; 2010). O referido documento denomina o estudante internacional, sendo aquele que atravessa uma fronteira nacional ou territorial, com a finalidade de instrução e educação, e passa a ser registrado fora do país de origem, classificando esta educação migrante, de Primeiro Ciclo de Educação Superior ou Educação Terciária (Desidério, 2006).

Se, historicamente, as práticas de internacionalização da universidade, como querem uns, ou transnacionalização, como entendem outros, remonta, a Idade Média, através da criação das “universitas”, onde abrigava uma comunidade universitária proveniente de várias regiões de todo o mundo, em torno de um objetivo comum, o conhecimento (Stallivieri, 2004), da produção de uma alta cultura, de conhecimentos científicos e humanísticos para atender à formação de uma elite, diferenciado da produção do conhecimento do século XX, voltado para a produção de padrões culturais médios, aliado aos conhecimentos instrumentais para atender a mão de obra capitalista (Sousa Santos, 2010, p. 9- 15 e 16).

Na contemporaneidade, a internacionalização reaparece na Europa no Pós-Segunda Guerra Mundial, 1945, voltada para a formação no âmbito da pós-graduação, de estudantes antes oriundos dos países periféricos e semiperiféricos, nas universidades dos países centrais (Sousa Santos, 2010), bem como, associada a reconstrução dos países destruídos neste período (Castro & Cabral Neto, 2012). Segundo Sousa Santos (2010, p.20-21), nos últimos anos, a transnacionalização adquiriu um novo patamar, vivencia-se uma “nova transnacionalização”, cuja lógica diferencia-se das anteriores, caracterizada exclusivamente pela lógica mercantil. Apontando (p. 28-29), que o “desinvestimento do Estado na

universidade e a globalização da universidade” constituem os dois pilares de um vasto campo de valorização do capitalismo global, que atinge as universidades enquanto um bem público, tanto no Norte, quanto no Sul.

No entanto, Sousa Santos (2010), mostra que as consequências dessa política de reajuste estrutural, empreendida pelo Banco Mundial, nas universidades dos países periféricos provocou uma crise que atingiu “proporções catastróficas”. Na África, por exemplo, sob pretexto de que as universidades não propiciavam “suficiente retorno” impôs várias vertentes para o ensino superior. Ao ser ignorada a sua importância para a “construção dos projetos de país e na criação de pensamento crítico de longo prazo”, levou a concentração dos poucos recursos no ensino primário e secundário, abrindo espaço para o mercado global da educação superior (Sousa Santos, p.23-24).

Nesse contexto das relações hierárquicas da internacionalização universitária entre os países centrais ou do Norte, e periféricos ou do Sul, Lima & Maranhão (2009), relacionam duas formas de internacionalização, a ativa e a passiva respectivamente. A primeira caracteriza-se pela emissão das políticas de Estado no sentido de atração e acolhimento dos acadêmicos, na exportação de serviços educacionais em áreas estratégicas: mobilidade de “experts”, programas e instituições ou “campi”. Entretanto, a internacionalização passiva, manifesta-se de forma inversa. A capacidade instalada (recursos humanos e materiais) é bastante limitada, os países geralmente não respondem à demanda interna em termos quantitativos e qualitativos.

A importância que a internacionalização educacional vem processando no mundo global traduz-se pelo volume da mobilidade de estudantes internacionais e seus impactos, principalmente nos países receptores, verificada nas duas últimas décadas. Em 1980, os estudantes somavam 920 mil, em 2009, ultrapassou 3,5 milhões (Zamberlam, 2009, p. 15). E apenas seis países respondiam por 67% dos estudantes internacionais em todo o mundo: Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, França, Austrália e Japão. Além de que, o crescimento dos estudantes internacionais foi três vezes maior do que o número de matrículas nacionais nos referidos países (Digest Education UNESCO, 2006; Desidério, 2006).

Sendo a mobilidade dos estudantes africanos oriundos dos países africanos subsaarianos em direção a outras regiões, três vezes maiores do que o percentual mundial. Nestas condições, cinco países africanos possuem mais estudantes do ensino superior fora do seu país: Cabo Verde, Camarões, Djibouti, Guiné-Bissau e Togo, de acordo com dados da (OCDE, 2004, apud Desidério, 2006).

A relevância da mobilidade dos estudantes internacionais no território brasileiro, em particular, dos africanos, é mensurada através de vários dados. Desidério (2006), fazendo um levantamento desses estudantes dos cursos de graduação, mestrado e doutorado, alinhando à procedência, afirma que 48, 7%, provinham do continente americano. Enquanto, o aumento entre todos os estudantes pesquisados, foi de 0,6%, entre os africanos, fora de 3,75% na década 2000. Essa mobilidade estudantil, estando condicionada ao processo das políticas desenvolvidas junto aos países africanos, mediante acordos de cooperação educacional iniciadas desde a década de 60, que foram ampliadas no final do século XX, principalmente, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (Desidério, 2006).

Ainda, conforme a citada pesquisadora, a criação da Comunidade de Países da Língua Portuguesa – CPLP – que compõe os países lusófonos: Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Portugal, em Lisboa 1996, tornou-se um mecanismo importante de abertura para a relação de cooperação Sul-Sul, principalmente para o desenvolvimento de projetos e programas multilaterais.

Consta do regimento estatutário de criação da CPLP três objetivos gerais: a concentração político-diplomática entre seus membros, a cooperação econômica, social, jurídica, técnico-científica e a difusão da língua portuguesa (Declaração de Fortaleza, 2005). Dentre os acordos bilaterais firmados entre o Brasil e Países Africanos, no período, o Programa de Estudantes - Convênio de Graduação - PEC- G, que consiste um programa de cooperação educacional no âmbito da graduação, priorizando com os países que possuem programas de desenvolvimento socioeconômico, Protocolo PEC-G, Cláusula 1, Parágrafo Único, tem despontado como um dos mais importantes, principalmente, para os dos PALOP, que se tornaram os principais parceiros, nesta última década, conforme se verifica através do Censo 2001-2010 (Ministério das Relações Exteriores, 2010).

Ainda, conforme dados do referido Censo (2001-2010), nações africanas, pertencentes aos PALOP, que realizam parceria com o Brasil, se destacam em primeiro lugar, Cabo Verde, seguido da Guiné-Bissau. Esses dados, também são confirmados em diversas pesquisas relativas ao período, como a realizada por Desidério (2006) que, ao analisar a mobilidade de estudantes em três universidades públicas do Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob diferentes fontes oficiais, traz uma das mais amplas e consistentes análises, sobre a temática.

Portanto, evidencia-se no Brasil que os acordos bilaterais e multilaterais deste país com os países dos PALOP e com os da CPLP dos quais participa, tem estimulado a mobilidade internacional dos estudantes, de entre os quais, a significativa representação oriundas daquelas nações africanas. Esforço da CPLP resultou na recente criação da UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira), através da Lei N.º 12.289, de 20 de Julho de 2010, com sede localizada na cidade de Redenção, Estado do Ceará, cuja missão institucional é formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais membros da CPLP, em especial com os africanos de língua oficial portuguesa. A UNILAB, deu início às suas atividades acadêmicas, em 25/05/2011, e hoje conta com um corpo discente constituído por 1.352 estudantes na sua maioria por brasileiros - 1.053-, Angola -26-, Cabo Verde -39-, Guiné-Bissau -135, Moçambique -05-, São Tomé e Príncipe -23- e Timor Leste -71- (Portal da Unilab, Agosto, 2013).

De acordo com Sousa Santos (2010), essas efetivas medidas, fruto dos acordos bilaterais e ou multilaterais baseados nos princípios de mútuo do acordo e fora dos regimes comerciais, conferem o sentido da globalização alternativa na área da educação. Insere-se nas formas de cooperação transnacional, contrapondo-se à globalização neoliberal, e que caracteriza as relações transnacionais proposta por Sousa Santos (2010), Demonstrando, que apesar do contexto atual ser dominado pela globalização neoliberal, não se restringe a ela, já que existe espaço para articulações nacionais e globais orientadas pela reciprocidade e no benefício mútuo, na qual, a universidade, vem recuperando e ampliando formas de internacionalismo de longa duração (Sousa Santos, 2010, p. 57).

Assim, essa mobilidade internacional estudantil africana não tem passado despercebida à academia, que vem posicionando-se sobre essa temática, através de pesquisadores brasileiros e africanos, nas universidades do Brasil parceiras do PEC-G, localizadas principalmente na região sudeste, onde se tem concentrado o maior percentual desse tipo de mobilidade estudantil. Seguem alguns exemplos dessa produção acadêmica: Desidério (2006) que analisa a mobilidade dos estudantes dos PALOP em três universidades públicas do Rio de Janeiro: (UERJ), (UFF) e (UFRJ); os trabalhos do moçambicano Subuhana (2005; 2009), abordam respectivamente a experiência estudantil dos estudantes de Moçambique nas Universidades públicas e privadas do Rio de Janeiro, na qual demonstra a ampliação das redes sociais travadas com outras nacionalidades, além de historiar sua própria trajetória imigrante estudantil no Brasil. Já a dissertação de Cá (2009), analisa os discursos de estudantes guineenses e profissionais.

As pesquisas realizadas sobre a mobilidade internacional dos estudantes africanos para a região Nordeste e Sul brasileiro, sugere ser em menor proporção. Por exemplo, a dissertação de Mourão (2006) analisa o cotidiano de estudantes cabo-verdianos e guineenses em Fortaleza. Nesta linha de pesquisa segue a dissertação de Có (2011), ao analisar as estratégias de convivências e adaptações dos estudantes guineenses PEC-G/ UFC e na UFRN, no contexto das cidades de Fortaleza/CE e Natal/RN. Já a monografia de Filgueira (2011), a partir das mídias, aborda os grupos de estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, priorizando, a questão racial. Nas universidades da região Sul, menciona-se, a dissertação de Mungói (2006), com estudantes dos PALOP, na cidade de Porto Alegre, a qual, assim, como a de Có (2011), enfatizam a questão da construção e reconstrução das identidades africanas na diáspora contemporânea no Brasil.

Morin (2007) com base na psicologia cognitiva, afirma que um saber só tem pertinência se for capaz de situar-se num contexto, mesmo tratando-se do conhecimento mais sofisticado, se estiver isolado, invalida-o. Afirmação que se afina com o sentido da educação, na qual se deve articular a dimensão ética, política, científica, experiencial e emocional no vasto campo dos fenômenos educativos e disciplinares, que abrange as Ciências da Educação (Amado, 2009).

E a presente investigação acerca da mobilidade dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, procurou perseguir esse contexto social, desde a escolha da problemática, o recorte dos sujeitos investigados enfim, atravessa todo o corpo. Remete primeiro, à análise do discurso (Orlandi, 2005) de denúncias midiáticas de onde emergem sentidos de racismo contra estudantes africanos no Brasil, oriundos dos PALOP (Filgueira, 2011). Destas denúncias mediáticas, o caso ocorrido na Universidade de Brasília UnB (2007), envolvendo o incêndio nas dependências da Casa de Estudantes - CEU, onde residiam estudantes africanos, numa clara tentativa de homicídio, configurou-se como a mais impactante, a ponto de segundo Silva et al (2009), ter uma repercussão internacional. E, apesar do corpus da pesquisa de Filgueira (2011) se constituir de cinco matérias mediáticas veiculadas no Estado do Rio Grande do Norte sobre estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, no período 2005 a 2010, deu atenção para análise do caso específico de racismo contra estudante guineense, do curso de Direito ocorrido na UFRN em 2010.

O fato da pesquisa de Filgueira (2011), se deter no citado caso, além de tratar-se de uma pesquisa bibliográfica, e, fundamentalmente, por deixar em aberto, várias questões inquietantes levantadas pelos estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau nas

médias do Estado do Rio Grande do Norte, relacionadas com as quebras de direitos pertinentes ao estudante-convênio PEC-G, por setores da UFRN e da Polícia Federal, que apontavam constituírem obstáculos para a inserção acadêmica e social nesta universidade e na sociedade norte-rio-grandense, consistiu a tomada de consciência da definição da problemática investigada, e “avançar” de forma empírica, para o estudo da temática das relações étnicoraciais, e principalmente, investigar, o funcionamento do Programa Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G nas práticas sociais e institucional, na UFRN, constando como sujeitos investigados, os estudantes-convênio e docentes desta IES.

Outro aspecto considerado, foi o fato da mobilidade dos estudantes africanos dos PALOP, mas precisamente da Guiné-Bissau, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, datar desde 1977 (Filgueira, 2011), e, até então, a exceção desta pesquisa, e a do guineense Có (2011), serem as únicas a tratarem desta temática na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Além, de que, ambas as pesquisas, em termos metodológicos, serem essencialmente, qualitativas, abrindo espaços para averiguar, aspectos quantitativos, no caso, relativo a inserção acadêmica com os dois grupos de estudantes-convênio PEC-G, com ênfase, para os que cursam Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina. Não menos importante para a escolha da temática desta empreitada investigativa, foram as intrínsecas motivações de cunho profissionais e pessoais. Sendo licenciada em História, a trajetória profissional, levou-nos à realização das pesquisas relacionadas com a história da escravidão na pecuária da Província do Rio Grande do Norte (Filgueira, 1995), e da que trata da relação da memória, escravidão e da educação de uma família afrodescentes (Filgueira, 2005). E, mais recentemente, em parcerias com algumas escolas e universidades locais, enveredando nas práticas de extensão, através da discussão da Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura Afrobrasileira e Africana no currículo das instituições de ensino de todos os níveis.

Assim, pautando por essa contextualização, possibilitou nortear a questão de partida desta investigação: Como se processa a inserção sócio-acadêmica dos estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G na UFRN ?

Enfatiza-se que na análise do processo dessa inserção socio-acadêmica desses estudantes, fez-se concomitante o confronto do Protocolo do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), e as categorias elencadas para subsidiar a pesquisa foram: mobilidade internacional de estudantes, política de cooperação educacional, relações étnicoraciais. A primeira categoria tem sua base teórica no Relatório Education Digest UNESCO, 2006 (apud

Desidério, 2006). Já, as demais, foram fundamentadas a partir dos teóricos das Ciências Sociais e Humanas, que discutem os processos de diferenciação e ou das desigualdades raciais no âmbito internacional, Hall (1997; 2006; 2009), Woodward (2000), Balman (2005), Sousa Santos (2005; 2008), Wieviorka (2007) e Quijano (2010), bem como no Brasil, Guimarães (2002; 2006), Munanga (1999), Ataíde de Almeida (2001,2002), Reis (2007), Schwarcz (2002), Silva et al (2009) entre outros.

Sousa Santos (2010), afirma que historicamente, nas sociedades multiculturais ou pluriculturais em que o racismo se apresenta de forma clara ou silenciada, este deve ser enfrentado com ações afirmativas, no âmbito de políticas públicas contra a discriminação racial. As ações afirmativas, constituem, uma das ideias-mestras da democratização da reforma universitária contra-hegemônica ou alternativa, proposta por Sousa Santos. O autor realça as ações que vêm sendo desenvolvidas pelo governo brasileiro, como o sistema de cotas entre outras.

Daí a afirmação inicial de que a problemática dessa investigação que articula a mobilidade internacional de sujeitos africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, trazer as marcas da contradição da globalização hegemônica e da globalização contra-hegemônica, dos impactos sobre os países periféricos e suas universidades, agravadas pelas crises de hegemonia, de legitimidade, institucional e epistemológica nas últimas décadas, ajustando-se as posições de Sousa Santos (2010). O Programa Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G - sob ação do Estado, faz parte da reforma universitária preconizada por Sousa Santos (2010), propiciando ao estudante-convênio sua mobilidade no Brasil e o acesso às Instituições de Ensino Superior (IES) no território nacional.

Enfim, acredita-se, que a pertinência dessa investigação, se prenda ao fato de possibilitar uma reflexão crítica acerca de aspectos da função social da universidade pública, em meio as crises que vem atravessando, frente as contradições da globalização hegemônica e da globalização contra-hegemônica (Sousa Santos, 2010), e para superá-las, a universidade e seus estudantes, constituem os principais protagonistas de mudanças. Por fim, o autor defende que as reformas nacionais da universidade, devem refletir um projeto de país comprometido com os contextos de produção e distribuição de conhecimento cada vez mais polarizados, em processos contraditórios de transnacionalização, a globalização neoliberal e a globalização contra-hegemônica.

Nesse sentido, procurando responder aos objetivos propostos na presente investigação, sua produção escrita foi organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo,

aborda a fundamentação teórica, analisa de forma resumida boa parte da historicidade do pensamento racial desenvolvida no Brasil, no período compreendido da transição do Império, estendendo a República contemporânea, lincando com os estudos culturais do pós-colonialismo, mais em particular, abordando o multiculturalismo e o interculturalismo.

Já no segundo capítulo, aborda o processo da internacionalização da universidade polarizada pelas filosofias e políticas da educação, como serviço ou bem público, com recorte para a mobilidade dos sujeitos pesquisados, por meio do PEC-G. Enquanto no terceiro capítulo, apresenta a metodologia da investigação, trazendo os objetivos, as justificações acerca das escolhas das amostragens dos sujeitos, o locus da pesquisa, as opções teóricas e metodológicas e seus limites.

No quarto capítulo apresentam-se os resultados da investigação. Na pesquisa qualitativa, constituída pela análise de cinco formações discursivas, cujas percepções foram analisadas através da Análises do Discurso da linha francesa. Já o resultado dos dados da pesquisa quantitativa, foram analisados por meio dos programas SPSS e do Google Doc, os quais, foram apresentados através de gráficos, tabelas e figuras, procurando fazer uma análise comparativa com a pesquisa qualitativa. Nas considerações finais procura-se fazer uma análise interpretativa geral sobre a investigação, e ao mesmo tempo, aponta sugestões dos sujeitos pesquisados relativas a possíveis mudanças, ou ajustes nas práticas do funcionamento do PEC-G, em particular, para os espaços sociais da UFRN, locus da investigação.

CAPÍTULO I

A RACIOLOGIA EUROPÉIA E SUA INFLUÊNCIA NO CONTEXTO SOCIAL NO BRASIL: DO SÉCULO XIX AO XXI

1. A RACIOLOGIA EUROPÉIA E SUA INFLUÊNCIA NO CONTEXTO SOCIAL NO BRASIL DO SÉCULO XIX AO XXI

1.1. As teorias raciais europeias no Brasil: o evolucionismo e o darwinismo social

O período de transição do Segundo Reinado para a implantação da República do Brasil é considerado por historiadores em diferentes épocas e espaços sociais. Sendo caracterizado por mudanças de cunho político, econômico e cultural, no qual se polarizavam ideias sob forte influências europeias e a luta pela afirmação de um ideário de brasilidade da emergente nação republicana.

No entanto, tem-se a mudança do eixo econômico do Nordeste açucareiro para o Sudeste do país, em função do fortalecimento da produção cafeeira no meado do século XIX, como marco propulsor de mudanças importantes na sociedade brasileira (Schwarcz, 2007, p. 24). Esta historiadora explicitando esse cenário de mudanças, mostra às tensões sociais entre os principais grupos protagonistas do período: de um lado, os tradicionais proprietários de terra nordestinos em decadência econômica, de outro, as elites cafeeiras, estas com influência política firmada junto ao imperador desde o meado do século; e ainda a ascendente “aristocracia paulista” que herdou a nova “civilização do café”, no entanto essa não tinha a mesma influência daqueles latifundiários do Rio de Janeiro.

Somam-se as implicações político-econômicas e socioculturais advindas da ascensão da região Sudeste em detrimento da Nordeste, Schwarcz (2007, p. 26 -27) ter promovido certo desenvolvimento econômico no mercado mundial, finda a Guerra do Paraguai as contradições do sistema se acirravam, embalado pela campanha republicana. “A partir daí o que estava em jogo era não apenas a construção de um novo regime político, como a conservação de uma hierarquia social arraigado que opunha elites de proprietários rurais a uma grande massa de escravos e uma diminuta classe média urbana”.

Diante desse processo de amplas mudanças verificadas no Brasil na década de 70, que segundo Schwarcz (2007, p. 27-28-150), vem sendo reiterada por historiadores, desde os tradicionais como Capistrano de Abreu aos críticos contemporâneos como Silvio Romero, identificada como marco de inovações, como “uma nova era” “uma modernidade cultural.”

Schwarcz (2007, p. 28), acerca de um discurso feito por Silvio Romero, no qual faz um paralelo entre o contexto social do final do Império que, na sua visão, as instituições religiosas, política, econômica e cultural, até 1868, viviam de completa estabilidade, até o

advento dos movimentos europeus, que provocaram uma ruptura nestas instituições. Esta autora remete o discurso de Silvio Romero, para o contexto discursivo das novas elites republicanas e urbanas no Brasil. Portanto, os modelos políticos, bem como a religião, o regime de trabalho coincide com a emergência de uma nova elite profissional. O que mostra que no Brasil a partir dos anos 70, há uma espécie de imperialismo interno, o qual objetiva que o país passe de objeto a sujeito.

“(...) o fato é que tudo parecia novo: os modelos políticos, o ataque a religião, o regime de trabalho, a literatura, as teorias científicas. Com efeito, esse período coincide com a emergência de uma nova elite profissional que já incorporava os princípios liberais à sua retórica e passava a adotar um discurso científico evolucionista como modelo de análise social. Largamente utilizado pela política imperialista européia, esse tipo de discurso evolucionista e determinista penetra no Brasil a partir dos anos 70 como um novo argumento para explicar as diferenças internas. Adotando uma espécie de “imperialismo interno”, o país passava de objeto a sujeito das explicações, ao mesmo tempo em que se faziam das diferenças sociais variações raciais.” (Schwarcz, 2007, p.28).

As teorias raciais como o evolucionismo e o darwinismo social, defendidos por intelectuais europeus diversos, nos séculos XVIII principalmente, e mesmo XIX, encontraria eco entre os intelectuais brasileiros, como a versão do conde Joseph Arthur de Gobineau, que esteve no Brasil.

Munanga (1999, p.44) acerca da teoria racial do Conde Joseph Gobineau, diz que mesmo que ele seja considerado o “pai da pureza de sangue”, o princípio fundamental de sua teoria em relação ao nascimento da civilização, não consiste em absoluto, a doutrina da pureza de sangue, mas sim, a mistura das raças, esta sendo “a condição sine qua non” do progresso, do estado “selvagem” ao estado da cultura.”No seu ensaio sobre as desigualdade das raças humanas, publicado em quatro volumes entre 1853–1855, o conde Joseph Arthur de Gobineau coloca a principal questão: como as civilizações nascem e por que elas desaparecem. Independentemente da vontade de Deus, pensa Gobineau, os povos desaparecem porque são degenerados. A palavra “degenerado,” aplicada a um povo, significa que esse povo não tem mais em suas veias o mesmo sangue, cuja qualidade foi afetada por sucessivas alterações provocadas pela mestiçagem.” (Munanga, 1999, p. 42).

Entretanto, o autor aponta uma contradição inerente à sua teoria de Gobineau:

“As contradições de sua “teoria” aparecem em seus próprios termos metafísicos quando ele coloca em oposição a lei de “repulsão” e a lei de “atração”. “A primeira se manifesta pela repugnância que tenderá à manutenção da pureza das raças, e consequentemente privaria a civilização de sua força criadora e vivificante.” A segunda, pelo contrário, se traduz pela “propensão marcada” que leva as raças ao cruzamento e que em consequência cria e destrói a civilização.” A única possibilidade de conciliar essas contradições seria negligenciar a pureza de sangue e fazer do cruzamento das raças a chave para o enigma histórico.” (Munanga, 1997, p.44).

A destituição da idéia da superioridade racial, como foco principal na teoria racial do Conde de Gobineau é abordada também por Damatta (2001), verificando-se uma crítica quanto ao seu conteúdo que denota uma sofisticação, propiciada pela sua ambigüidade. Segundo este antropólogo (2001), através da obra: A diversidade moral e intelectual das raças, publicado em (1856), que trata da antropologia das diferenciações humanas, afirmava ser possível dividir as “raças” de acordo com três critérios fundamentais: o intelecto, as propensões animais e as manifestações morais. Damatta (2001, p.38 -39), afirmando que:

“(...) Gobineau, entretanto, não realizava um exercício simplista, no sentido de dizer que a “raça” branca era superior em tudo. Há muita inteligência e nos preconceitos e nos autoritarismos.” Muito ao contrário, ao comparar, por exemplo, brancos e amarelos no que diz às suas “propensões animais”, ele situa os primeiros abaixo dos segundos. Quem não se salva, porém, como infelizmente acontece até hoje na nossa sociedade, são os negros, sempre e em tudo situados abaixo de brancos e amarelos.”

A influência das ideias do conde Gobineau ao lado dos de Buckle, Agassiz Couty, são tidas como as mais importantes para o pensamento racial no Brasil. Damatta (2001), Schwarcz (2007), Munanga (1999), Peter Fry (2005), discutem sobre a presença do primeiro no Brasil, e sobre suas percepções sobre o povo brasileiro.

O conde de Gobineau chegou ao Rio de Janeiro em 1859, onde residiu por um ano na condição de cônsul da França na corte do Imperador D. Pedro II, com quem logo desenvolveu grande amizade. Quatro anos após escrever “Essai sur ´ inégalité des races humaines (1855), que posteriormente viria a inspirar o racismo científico mais pernicioso do século XX, publicou um artigo sobre o Brasil, no qual exaltava a riqueza natural e a beleza do país, entretanto, era menos otimista quanto aos seus habitantes. Observando a mistura das “raças” no Brasil, alegou que os mulatos “não se reproduzem além de um número limitado de gerações” e com base nos dados dos Censo da época, afirmou que a população iria desaparecer completamente, até o último homem”, dentro de, no máximo 270, e no, mínimo, duzentos anos. (Fry, 1988, p. 241, apud Reads, 1988, p.211). Neste sentido, Damatta (2001), ao aprofundar sobre a teoria da previsibilidade de finitude para a espécie humana realizada por Gobineau, nota-se uma divergência quanto ao tempo do desaparecimento citado por Fry, ao mesmo tempo, que vê nesta previsão, um ato surpreendente:

“Mas onde Gobineau realmente excedeu a si mesmo e ousou com confiança inusitada, mesmo para quem estava imbuído de uma ideologia autoritária de sua própria superioridade, foi na previsão de que o Brasil levaria menos do que 200 anos para acabar como povo! Por Quê? Ora, simplesmente porque ele via com seus próprios olhos, e escrevia aos seus amigos franceses, o quanto a nossa sociedade permitia a mistura de raças. Essa miscigenação e esse acasalamento é que o certificavam do nosso fim como povo e como processo biológico. (...) Refiro-me ao fato de que ele não se colocou contra a

hierarquia que governava, conforme supunha a diversidade humana no que diz respeito aos seus traços biológicos, mas foi terminantemente contrário ao contato social íntimo entre elas. (...) na teoria racista são vistas e classificadas como pertencendo a espécies diferentes. Daí a palavra “mulato” que vem de mulo, o animal ambíguo e híbrido por excelência, aquele que é incapaz de reproduzir-se enquanto tal, pois é o resultado do cruzamento entre tipos genéticos altamente diferenciados” (Damatta, 2001, p. 39).

Schwarcz (2007, p. 56) nesse momento, deixa entrever que o fenômeno da mestiçagem racial para se adequar as condições do período, irá absorver e reelaborar velhos postulados. Enquanto a etnografia cultural adaptava a noção de monogenista, aos conceitos evolucionistas, os darwinistas sociais, retomavam com força as teorias poligenistas do início do século, como a seleção natural.

A mistura das raças apresentava-se como uma questão fundamental na versão poligenista, e ao mesmo tempo, como fenômeno recente. Para os teóricos poligenistas, a seleção natural significava pensar na degeneração social, do mesmo modo que as leis da natureza chegavam aos homens de forma “determinista e peremptória, sobretudo quando se tratava de pensar no impacto que a questão da raça teria sobre as experiências nacionais. Uma só teoria fundamentava, dessa forma, as diferentes interpretações das escolas, que disputavam a hegemonia na representação de uma época” (Schwarcz, p.57).

A importância das teorias raciais da miscigenação pode ser mensurada, segundo Schwarcz (p. 64), ao fato de serem inseridas nas concepções poligenistas, estas defendidas pela antropologia da época, provocou uma ruptura com as concepções monogenistas das escolas etnológicas vigentes.

1.2. Intelectuais e instituições pensantes do racismo no Brasil

A ênfase na discussão acerca da obra do Conde Joseph de Gobineau reside no fato consensual de sua influência sobre o pensamento da intelectualidade brasileira, mas principalmente, por ser-lhe atribuído os títulos de inspirador de um “racismo científico” mais pernicioso do século XX” (Peter Fry, 2005, p. 211).

Entretanto, Schwarcz (2007, p. 36) em relação ao tratamento da produção de discurso dos teóricos europeus, chama à atenção para não fazer uma reprodução exclusiva, sendo necessário, uma análise e seleção dos textos, dos autores. É neste sentido, que procuraremos desenvolver um recorte resumido acerca de alguns daqueles teóricos da raciologia brasileira elencados por Munanga (1999) que situa Silvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre na lista dos mais destacados pensadores que buscaram sob diferentes pontos

de vista, uma identidade étnica única para o Brasil, desde a Primeira República. Afirmando que “todos salvo algumas exceções, tinham algo em comum: influenciados pelo determinismo biológico do fim do século XIX e início deste, acreditavam na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra e na degenerescência do mestiço”.

Vê-se que na lista elencada por Munanga (1999), se perfila os principais teóricos do pensamento racial no Brasil, os quais de de uma forma generalizada, mas em graus variados comungavam com o determinismo biológico, daí poder representar uma síntese da raciologia brasileira, que atravessa o início da República até os anos 50 do século XX.

Carneiro (1988, p. 86) citando o antropólogo Guerreiro Ramos, com rara exceção, comunga com a relação mencionada por Munanga, acrescentando período vivido por cada um. O antropólogo Guerreiro Ramos, analisando a farta literatura de caráter histórico e sócio-antropológico do período, identifica como componentes de uma mesma corrente Sílvia Romero (1851 -1914), Euclides da Cunha (1866-1909), Alberto Torres (1865 -1917) e Oliveira Viana (1883 – 1951). A esses nomes acrescenta o nome de Nina Rodrigues (1862 - 1906).

Mas, em que pese a importância dos alertas tanto de Munanga (1999) como o de Schwarcz (2007), quanto à especificidade de interpretação racial local, grosso modo, indica ser esta temática uma das mais importantes na agenda dos debates das diversas instituições oficiais do saber científico, da cultura e das artes no Brasil desde o final do século XIX, e principalmente o XX como modelo explicativo das diferenças internas. Entretanto, Stepan (2005, p. 45), ao historiar os movimentos eugênicos na América Latina, considera a desenvolvida no Brasil, sendo, “talvez mais complexo dos casos”, chama à atenção para a origem destes movimentos no país, relacionando principalmente, aos fatores do contexto político, econômico e social, da região mais do que aos europeus. Assim, aponta quatro fatores que contribuíram para a emergência dos movimentos eugênicos no Brasil: A eclosão da primeira Guerra Mundial, a “crise do subdesenvolvimento”, o estatuto da ciência Latino Americana e por fim, as ideologias raciais na região.

Schwarcz, (2007, p. 28) em relação ao conteúdo dos discursos eugênicos das elites brasileiras propiciando assim uma nova elite intelectual, a qual incorpora princípios liberais e adotar um discurso evolucionista e até determinista:

“(...) a nova elite intelectual incorporava os princípios liberais a sua retórica e passava a adotar um discurso científico evolucionista como modelo de uma análise social largamente utilizado pela política imperialista europeia, este tipo de discurso evolucionista e determinista penetra no Brasil nos anos 70 como um novo argumento para as diferenças internas. Adotando uma espécie de “imperialismo interno,” o país passou de objeto a

sujeito das explicações ao mesmo tempo em que se fazia das diferenças sociais variações raciais.”

Na afirmação desta historiadora, bem como a de tantos outros teóricos sobre a questão racial no Brasil, alguns já citados anteriormente percebe-se a importância que assumiu o discurso racial no Brasil, seja por pensadores estrangeiros europeus, que iriam de certa forma influenciar a intelectualidade brasileira para a formação de uma mentalidade social e racial específica. Assim, segundo Spink & Medrado (2000, p. 43):

“O discurso remete para as regularidades, ou uso institucionalizados da linguagem e de sistemas de sinais de tipos lingüísticos. Esse processo de institucionalização pode ocorrer tanto no nível macro dos sistemas políticos e disciplinares, como no nível mais restrito de grupos sociais. Diferentes estruturas de poder tem seus discursos. (...) Sendo institucionalizado, há uma tendência à permanência no tempo, embora o contexto histórico possa mudar radicalmente os discursos (...) Assim concebidos, os discursos se aproximam-se da noção de linguagem sociais, que na definição de Bakhtin(1929/1995), são os discursos peculiares a um estrato específico da sociedade – uma profissão, um grupo etário etc. – num determinado contexto, em um determinado momento histórico.”

Schwarcz, (2007) procurando identificar um perfil dos grupos de intelectuais brasileiros no Segundo Império, insere no contexto das mudanças sociais no âmbito da produção do saber, ocorridas em decorrência da transferência econômica do Nordeste para o Sudeste do país. Assim, Schwarcz (2007, p. 24 -25 apud Carvalho 1980) a existência até então de um primeiro grupo de intelectuais brasileiros, de classe econômico-financeira e formação acadêmica que possuía um perfil mais ou menos homogêneo, a partir daí passou-se a perceber determinadas diferenças regionais.

“Em primeiro lugar ocorrendo uma paralela diversificação das instituições científicas, e segundo, a tendência à conformação de campos acadêmicos distintos implicou uma diversificação nas áreas de atuação das elites intelectuais nacionais. Ou seja, a maioria da “classe ilustrada brasileira” possuía em comum a formação em Coimbra (ou mais raramente em outra universidade européia) e uma carreira burocrática, a partir de então, começam a delinear-se especializações profissionais diretamente associadas às diversas instituições.” (Schwarcz, 2007, p. 25).

Entretanto, quanto ao perfil dos grupos de intelectuais do final do séculoXIX, esta historiadora,(p.26),em diálogo com diferentes pensadores, mostra que não existe um consenso entre os analistas. No entanto, é convincente de que no Segundo Império, os grupos de intelectuais diferentes tinham atingido sua maturidade intelectual, mas como possuíam uma formação e aspirações diversas, próprias das particularidades da especialização, tornava-se difícil definir um só perfil sócio-econômico para os que compunham essas instituições. Mas, diante desse impasse acerca da definição do perfil socioeconômico dos grupos intelectuais

dessa época, Schwarz (p. 25-26), opta pela análise de Mariza Corrêa (1993) que procura compreendê-los no rastro de suas atuações no complexo contexto urbano e industrial.

A autora diz, que a maioria não provinha das camadas mais pobres, nem podem serem vistas como defensora das camadas dominantes. E, se é certo que se constituía das camadas mais altas da sociedade, não pode ser interpretada de forma exclusiva em termo de pertencimento de classe. Pois, se alguns intelectuais possuíam estreitos laços de parentesco com familiares vinculados a terra sua atuação ocorria em um contexto urbano que os diferenciava do seu grupo de origem. Conquanto, os intelectuais de ciências, independentemente deste grupo social, procuravam legitimar de forma científica suas posições nas instituições de saber nas quais participavam.

Entretanto, a partir da década de 70, verifica-se o crescente número de determinados grupos de pesquisadores concentrados em diversos institutos de pesquisas no território brasileiro. Esse contexto propiciando o surgimento de um tipo de profissional especializado: “ávidos leitores da produção científica europeia, esses intelectuais dispersos em diversos estabelecimentos tenderão a reconhecer-se enquanto homens de Sciencia”. Para Schwarcz (2007, p. 25).

“Dentre outros estabelecimentos que contribuíram para compor um panorama intelectual mais diversificado no período, destacaram-se as faculdades de direito de São Paulo e a do Recife. Estas faculdades preocupadas com a elaboração de um código nacional utilizavam, porém interpretações diversas: enquanto em São Paulo adotavam-se predominantemente modelos liberais de análises, em Recife predominava o social-darwinismo de Haeckel e Spence.” (Schwarcz, 2007, p.25)

Schwarcz, (p.58), insere o darwinismo social ou a “teoria das raças” no determinismo, “determinismo racial,” este ao lado do determinismo geográfico, constituindo as duas escolas mais influentes do final do século XIX. O darwinismo social possuía uma visão negativa quanto à miscigenação das raças. Defendia que as raças constituíam fenômenos finais, resultados imutáveis, sendo todo cruzamento; por princípio, entendido como erro. Este postulado atendia a duas implicações: enaltecer a existência de tipos “puros” - e portanto, não sujeitos a miscigenação e compreender a mestiçagem como sinônimo de degeneração não só racial como social” (Schwarcz, 2007, 58).

Esta historiadora (2007, p. 183) afirma que havia claras e abertas dissensões entre os acadêmicos de Recife e de São Paulo, inclusive essas diferenças definiram-se logo depois da fundação das suas escolas. A valorização da profissão, fez com que adotasse um ‘jargão evolucionista” predominante até os anos 30.

De fato, as dissensões entre as faculdades de Direito existentes em São Paulo e no Recife, ultrapassavam as disputas internas profissionais, remetendo para as questões que envolvem uma disputa maior de poder, para a disputa do espaço, defesa do território da região (Albuquerque Junior, 2005). Questão colocada pela autora acima (p.187), quando explicita mais profundamente as diferenças de ambas as faculdades no contexto no final do século como na passagem abaixo:

“As diferenças sociais observáveis poderiam apontar para novas pistas e desigualdades. Em Recife um público mais desvinculado do domínio oligárquico rural passava a dominar as fileiras dessa faculdade, por oposição a uma clientela paulista caracterizada pelo pertencimento a uma elite econômica de ascensão recente. De Recife partiam mais claramente os gritos de descontentamento (respaldados pela clara mudança do eixo político-econômico), enquanto em São Paulo passava aos poucos de contestador a defensor e responsável por uma fala oficial.”

Recife foi talvez o centro que se apegou de forma mais radical tanto às doutrinas deterministas da época quanto a certa ética científica que então se difundia. Afastados dos centros de decisão política do país estes pesquisadores viviam ao menos a certeza de que representavam a vanguarda científica no Brasil. No entanto, mas do que a “Sciencia”, como suas diferentes teorias e interpretações, discutia-se uma postura, ou melhor, disseminava-se uma “scienticidade”, ou uma atitude científica (Schwarcz, 2007, p. 150).

Um conjunto de exemplos reafirma a tomada de posições no Recife aos ideários deterministas e evolucionistas, que traduziram em uma percepção pessoal e sensível da prática científica. Ali, foi, onde essa máxima foi aplicada nas diferentes áreas: como a literatura, a crítica, e a poesia. Através da literatura veiculavam tanto medidas e interpretações, que de outra maneira, ficavam restrita a circuitos mais acadêmicos (Schwarcz, p.151).

1.3. Contribuição do pensamento racial para a criação da Faculdade de Direito no Recife

No contexto intelectual do final do século XIX a produção do recifense Silvio Romero se apresenta como a mais radical nas posições de adesão ao naturalismo e evolucionismo, em oposição ao positivismo francês (Schwarcz, 2007).

Munanga (1999), acerca do pensamento desenvolvido por Silvio Romero, percebe diversas fases de suas posições, afirmando “algumas inconsistências.” Se por um lado, em certo momento, sua previsão para a mestiçagem era de que ela se realizaria entre dois a três séculos, resultando num tipo mestiço, típico brasileiro, posteriormente contrariou sua

predição, ao afirmar que a natureza e a mescla de povos diversos em transformação não poderiam ser determinados com segurança (p. 52):

“Em outros momentos ele disse: “ainda entre nós as três raças não desapareceram confundidas num tipo novo, e esse trabalho será lentíssimo. Por enquanto a mescla das cores e a confusão nas idéias é o nosso apanágio. Mais confiante, ele retoma: “O povo brasileiro, como hoje se nos apresenta se não constitui uma só raça compacta distinta, tem elementos para acentuar-se com força e tornar-se um ascendente original nos tempos futuros. Talvez tenhamos ainda que repensar na América um grande destino histórico-cultural.” Posicionando-se criticamente contra a tese de João Batista Lacerda, de que negros, índios e mestiços desapareceriam dentro de um século, ele revê sua posição anterior na qual estimava que o processo do branqueamento levaria três ou quatro séculos. Ele volta a pensar que o processo tomaria uns seis ou sete séculos, se não mais para a absorção de índios e negros.” (Munanga, 1999, p. 52).

Schwarcz, (p. 154), quanto ao “elogio da mestiçagem” pregada por Sílvio Romero, deixa claro para não incorrer no erro, de enxergá-lo como um defensor da igualdade entre os homens. Mas, ao contrário, não esquecer de que ele foi um fiel seguidor do determinismo racial. É neste sentido, de compreender Silvio Romero, como um dos precursores mais importantes do determinismo racial, vivendo num dado período histórico do Brasil, que esta autora (p. 153) abre sua biografia afirmando: “Romero foi um homem do seu tempo ao tentar aplicar um ideário científico à complexidade brasileira” e ao mesmo tempo fecha, sintetizando sua obra:

“É na predileção do tema da mestiçagem; no apego aos modelos deterministas biológicos e etnografia; na fala radical e cientificista, que vemos a força desse mestre que elabora a teoria e cria um grupo. A partir de Romero, o direito ganha um estatuto diferente no Brasil. Passa a combinar com a antropologia, se elege com “Sciencia” nos moldes deterministas da época e se dá o direito de falar e determinar os destinos e os problemas da nação.” (Schwarcz, 2007, p. 155).

Através da Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife, fica notória a visibilidade da influência teórica da mestiçagem elaborada por Silvio Romero, mediante uma veiculação de uma densa produção de artigos, argumentações (Schwarcz, p. 155 a 167).

As análises realizadas até aqui, concentradas sobre a produção científica da Faculdade de Direito do Recife, corroborando o forte vínculo teórico racial de cunho darwinista, quase numa oposição teórica adotada pela Faculdade de São Paulo, com base principalmente em Schwarcz (2007), e desprezando uma discussão sobre esta última faculdade, não significa a isenção desta autora nas questões raciais levantadas pela mesma. Ao contrário, ao avançar na discussão sobre as dessemelhanças entre ambas as faculdades, mostra além da escolha teórica, outras formas de admissão do candidato como a seleção de disciplinas. Entretanto, a autora afirma que essas dessemelhanças são mínimas diante das

fundamentais divergências existentes entre essas faculdades de Direito. Explicitando (p.184), que os maiores abismos entre essas faculdades, residem na imagem desenhada por cada uma ou, nos objetivos perseguidos desde sua fundação. Enquanto, Recife educou e se preocupou em produzir doutrinadores, “homens de Sciencia”, no sentido da época, São Paulo, voltou-se para a formação dos grandes políticos e burocratas de Estado.

Chamando à atenção para o revelamento deste ufanismo presentes nas Faculdades de Direito de São Paulo e a do Recife, afirma que as diferenças teóricas pregadas por seus intelectuais, de certa forma escondem outras dessemelhanças. “Isto é, acima das divergências que de fato existe, está a inserção de certo projeto este sim, bastante diverso. De Recife vinha a teoria, os novos modelos – criticados em seus excessos pelos juristas paulistas; de São Paulo partiam as práticas políticas convertidas em leis e medidas”

É neste sentido que discorre sobre atuações de políticos paulistas assentados na Câmara dos Deputados, bem como de outras instâncias de algumas medidas legais de restrição a política de imigração de povos asiáticos e africanos, na década de 80 do século XIX, (Schwarcz, 2007, p. 184). Assim, numa interpretação de Schwarcz, apesar das divergências internas existentes entre a Faculdade de Direito de São Paulo e do Recife, as orientações, os objetivos se complementavam para um só projeto nacional.

Juntamente com as Faculdades de Direitos de São Paulo e do Recife, as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e a da Bahia, constituíram outros estabelecimentos oficiais que atuaram no projeto de eugenia para o Brasil. Essas últimas, assim, como às primeiras, desde sua fundação no final do século XIX, disputavam uma hegemonia, neste caso à da medicina, “entendida como uma prática profissional em processo de construção”(Schwarcz, 190). Sobre a comunhão dos saberes legais e médicos no projeto de eugenia da época esta autora (p.190), afirma:

“Na ‘ótica médica o objetivo era curar um país enfermo, tendo como base um projeto médico-eugênico, amputando a parte gangrenada do país, para que restasse uma população de possível ‘perfectabilidade’. O ‘homem de direito’ seria um assessor que colocaria sob forma de lei o perito médico já diagnosticara e com o tempo trataria de sanar.”

1.4. As Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia

Schwarcz, (2007) resgatando a historicidade da Faculdade de Medicina da Bahia, e consequentemente dos seus membros, identificado como membros da “Escola Nina Rodrigues”, acerca dos projetos desta faculdade, durante o período de 1870 a 1930, identificou uma discussão com diferentes abordagens. De 1870 a 1880, predominando as

discussões sobre a temática da higiene pública, a partir de 1890, entrando em cena a medicina legal, com adoção da nova figura, o perigo legal, que junto à polícia explica a criminalidade e determina a loucura, e nos anos 30, cede lugar ao “eugenista,” este com a função de separar a população enferma da sã.

Numa análise comparativa entre os projetos desta faculdade de medicina baiana, com a faculdade de medicina do Rio de Janeiro, Schwarcz (p. 190), no entanto, mostra que apesar de ambas trazerem em comum a preocupação na descoberta e curas das doenças, cada uma apresentava especificidades. Os médicos da faculdade do Rio de Janeiro, dedicavam às descobertas das doenças tropicais a exemplo da febre amarela e doença do mal de Chagas, as quais deveriam ser sanadas com o programa “higienicos”. Enquanto os médicos baianos deveriam interpretá-la a partir da mestiçagem, segundo a autora “nosso grande mal, mas ao mesmo tempo, nossa principal diferença”. Conclui:

“Ou seja, enquanto para os médicos cariocas tratava-se de combater doenças, para os profissionais baianos era o doente, a população doente que estava em questão. Era a partir da miscigenação que se previa a loucura, se entendia a criminalidade, ou, nos anos 20, se promoviam programas “eugênicos de depuração.” Se o jargão é comum, a atenção é diversa.” (Schwarcz, 2007, p. 190).

Schwarcz (2007, p. 204 à 207), ao aprofundar sobre a produção científica da Faculdade de Medicina da Bahia, mostra o estreito vínculo com a Gazeta Medica da Bahia, publicado em 1866, e tornaria o primeiro periódico médico do país. Esta autora, afirma, que apesar deste periódico trazer com constância a discussão da higiene pública, até então, na Bahia tinha desenvolvido poucas pesquisas. Assim, este periódico abordava principalmente as análises das obras, artigos dos especialistas cariocas, principalmente de Oswaldo Cruz, e depois Carlos Chagas, ou de outros de outras localidades.

E somente, na década de 80, é que se verifica de forma mais acentuada uma produção baiana, que em relação à epidemiologia, por exemplo, verificou-se uma prioridade para a questão racial. Reiterando sobre essa questão Schwarcz (p. 207-209) afirma: “Raça surge como tema fundamental na análise desses autores e em suas considerações e diagnósticos sobre os destinos da nação.” A autora (p. 207) citando vários artigos que exaltavam esta temática: “As raças e seus cheiros” (1921), “Raça e civilização”(1880), “Raça e degeneração” (1887), “O cruzamento racial”(1891), afirmando ter início a publicação dos textos de Nina Rodrigues, na Gazeta, no período.

Munanga (1999, p. 54 a 56) com base na análise do livro “As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil (1957)”, de autoria de Raimundo Nina Rodrigues, (1894),

afirma que contrapõe o pensamento de Silvio Romero. Explicando o pensamento de Nina, afirma que a observação da heterogeneidade tanto racial, quanto cultural distribuídas nas diversas regiões do país, é que leva este autor a não aceitar a unidade étnica projetada por Silvio Romero. Daí, ele propor, ao invés da unidade, a institucionalização e a legalidade da heterogeneidade, por meio de “uma figura jurídica denominada responsabilidade penal atenuada.” Acreditando que com estes instrumentos poderiam ser gestadas as desigualdades raciais e de seus subprodutos que compõem a população, considerando a ausência de um mesmo grau de cultura mental.

Daí, Munanga (1999. p. 57), afirmar que Nina Rodrigues via na mestiçagem um resultado totalmente oposto ao pensado por Sílvia Romero, ao invés de pregar o “branqueamento” defendia o “enegrecimento”. Apresentando o visível embate teórico sobre a questão étnica brasileira entre Nina Rodrigues e Silvio Romero extraída da obra “As raças humanas” de autoria de Nina Rodrigues, abaixo:

“Não acredito na unidade ou quase unidade étnica, presente ou futura, da população brasileira, admitida pelo Dr. Sílvia Romero. Não acredito na futura extensão do mestiço luso-africano a todo o território do país, considero pouco provável que a raça branca consiga predominar o seu tipo em toda a população brasileira.”

No que diz respeito ao pensamento de Nina Rodrigues, quanto a miscigenação e efeitos no comportamento e no caráter, Munanga (1999, p. 55 apud Fonseca, 1992, p. 130) mostra influência de Spencer sobre Nina Rodrigues, ao fazer citação direta deste:” A julgar por certos fatos, a mistura entre as raças de homens muito dessemelhantes parece produzir um tipo sem valor, que não serve nem para o modo de viver da raça superior nem para o da raça inferior, que não presta enfim para gênero de vida algum.”

Absorvendo esse ideário, Nina Rodrigues, segundo Munanga (1999, p. 55), atribui uma escala para a população mestiça que oscila “do produto inteiramente, inaproveitável e degenerado ao produto válido e capaz de manifestação superior.” Finaliza: Esta mesma escala, portanto, deveria ser aplicada no exame da “responsabilidade moral e penal” e esta iria desde sua inteira negação em um extremo até a afirmação plena no extremo oposto.”

Nina Rodrigues, em outra passagem acerca da mestiçagem:

“Pela acentuada diferença de sua climatização, pela conformação e aspecto físico do país, pela diversidade étnica da sua população, já tão pronunciada e que a ameaça acentuar-se ainda, o Brasil deve ser dividido, para os efeitos da legislação penal, pelo menos nas suas quatro divisões regionais que (...) são tão naturais e profundamente distintas” (Munanga, 1999, p. 55 apud Rodrigues, 1957, p. 166-7).

Portanto, no pensamento de Nina Rodrigues, as características raciais afetam diretamente o comportamento social, e diante desta realidade, deveriam ser consideradas pelos legisladores e autoridades policiais. Assim, defendia que aos negros e índios deveria ser atribuída uma responsabilidade mais atenuada, e aplicado um código penal diferente daquele para a raça superior branca. Em que pese sua reserva para os mestiços, considerados atávicos, viu neles uma exceção, ao fazer uma classificação em três categorias: o mestiço superior inteiramente responsável; o mestiço degenerado, parcial e totalmente irresponsável; o mestiço instável, igual ao negro e ao índio, a quem poderia atribuir apenas responsabilidade atenuada (Munanga, 1999, p.56 apud Rodrigues 1957, p. 161-169-215-7).

No discurso de Nina Rodrigues, está explícito a defesa da Medicina Legal, em detrimento do Direito, segundo Schwarcz (2007, p. 211), Nina Rodrigues era professor e diretor da escola de medicina baiana, e um dos principais responsáveis pelo movimento de sua autonomia no Brasil. Inserida na medicina legal, a análise do perfil do criminoso constituiu o principal objeto de estudos e de teses, cujos argumentos procediam da escola de criminologia italiana, que analisavam a correlação entre “criminalidade e degeneração”. Os primeiros estudos aplicados foram os de frenologia ou craniologia, que se tornaram modelos em várias instituições brasileiras. No entanto, é na escola baiana, onde a medicina legal e os estudos dos modelos de análise raciais foram fortalecidos.

Sendo responsáveis pela utilização de diversificadas teorias de cunho darwinista sociais, a ponto desta especialidade contribuir para esta escola galgar pela primeira vez no cenário médico nacional um papel de destaque (Schwarcz, 2007, p. 209 à 210). A síntese feita por Schwarcz (p. 210) dessa ação conjunta craniologia e criminologia no cumprimento dos objetivos da Medicina Legal no Brasil é a seguinte. Através dos ensaios da craniologia definiam o “estágio mental evolutivo” do delinquente, já com as lições da “escola Moderna de Criminologia italiana” se compreendia o perfil do criminoso, os seus hábitos. É no âmbito da escola italiana, que a frenologia, ao invés de estudar a conformação das raças, passa a auxiliar na identificação do delinquente.

1.5. O percurso intelectual do racismo no Brasil no Século XX: Anos 20 e 30

Almeida (2002) analisando o percurso intelectual e o racismo, presente no discurso racial no Brasil, aponta momentos de rupturas e continuidades de discursos anteriores, e de que o auge do discurso eugênico poligenista, se dá na década de 30. Pois verifica-se no Brasil,

que o darwinismo social que chegara ao final da década dos anos 70 do século XIX, atravessa o XX ganhando novos contornos para desembocarem na década de 30, expresso nos diferentes discursos, nas emissões de variadas medidas, portanto, indicam que muito deles foram gestados (as) bem antes.

Assim, Schwarcz (2007, p. 235) cita a realização do I Congresso Brasileiro de Eugenia (1929). Entretanto, segundo Schwarcz (2007, p. 232, apud Stepan, 1991, 35-36), o termo “eugenia” aparece pela primeira vez no Brasil na tese de Alexandre Tepedino, defendida na Faculdade do Rio de Janeiro em 1914, que só foi amadurecer nos anos 20 “quando esse olhar médico dividira a população entre “doentes e sãos”, ou melhor, entre “regeneráveis e não regeneráveis”, impondo a esses dois grupos medidas absolutamente diversas,” cabendo especial atenção a esses últimos segundo a autora.

No entanto, já no início do século XX, o Brasil dera mostra ao apego da tese eugenista. Pois segundo Schwarcz (2002, p. 175) o Brasil foi o único país da América Latina a participar do I Congresso Internacional sobre as Raças” (Paris, 1911). Neste congresso, o diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, apresentou a tese que tinha como título: “Sur les mestis au Brésil”, cuja tradução, previa na entrada do novo século o desaparecimento dos mestiços no Brasil. Compunha ainda, o cenário deste congresso, o quadro do artista da escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, M. Brocas, que trazia a seguinte frase: “O negro passando para branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças. A idéia do branqueamento do Brasil foi retomada posteriormente, no I Congresso Brasileiro de Eugenia, pelo seu presidente, o antropólogo Roquete Pinto, que apesar de fazer críticas às posições racista, fez um prognóstico para a composição racial do Brasil em 2012: a de que a população seria composta por 80/% de brancos e 20% de mestiços; não teria nenhum negro e índio¹

¹ O prognóstico realizado por Roquete Pinto para o branqueamento da população do Brasil em (2012) segundo dados do último Censo Demográfico (2010), caiu por terra. Anunciou pela primeira vez na história do Censo, que a população brasileira deixou de ser composta pela maioria de brancos. Uma análise comparativa dos Censos 2000/2010, o total da população que se declarou brancas foi de 53, 74% para : 47, 73%. O total da população branca atingiu 91.051.644 que em termos absoluto continua sendo o maior grupo, entretanto, possui menor do que a soma das populações de pardos, pretos, amarelos e indígenas. A população negra aumentou quatro milhões: em 2000, possuía uma população de 10.554.336, em 2010, 14.517.961. A população parda aumentou 16, 9 milhões, que era 65.318.092 passou para 82.277.333. A indígena cresceu de 734.127 para 8117.983, já a população amarela era de 761.583 para 2.084.288. De acordo com Marcelo Paixão, coordenador do Laboratório das Relações Raciais (UFRJ), esses dados do censo 2010 vêm confirmar dados dos PNADs (1995-2008), quando houve uma queda de seis pontos percentuais do número de pessoas brancas. Ainda o referido pesquisador atribui esse resultado a um processo de valorização étnica pela maior visibilidade da personalidade negra aliada a questão da cota racial, ou seja, vinculando ao comportamento, isto se reforça pelo o fato do aumento entre os preto e pardo se deu não só entre os nascituros, mas também

Munanga (1999, p. 63-64), discorrendo sobre parte do conteúdo do trabalho apresentado por João Batista Lacerda no Primeiro Congresso Universal das Raças, organizado pela Universidade de Londres, e realizado de 26 a 29/ julho de 1911, afirma que ele havia recorrido aos dados estatísticos de Roquete Pinto, neste congresso. Em função desse processo de redução étnica, no curso de mais um século, os mestiços desapareceriam. Isto coincidiria com a extinção paralela da raça negra em nosso meio (Munanga, 1999, p. 63-64).

No Congresso Brasileiro de Eugenia, emergem acalorados discursos com diferentes nuances eugenistas. Miguel Couto, presidente da Academia Nacional de Medicina e professor emérito da escola carioca, defendeu a tese que a mistura das raças levaria a degeneração nacional (Schwarcz, 2007, p. 135). Ainda de acordo com Ataíde de Almeida (2002) os congressistas nacionais saíram em defesa da realização de uma pesquisa sobre a árvore genealógica das famílias brasileiras. Esta pesquisa, na opinião de Azevedo do Amaral, era “importantíssima” para elucidar “muitas incógnitas sociais no Brasil.” Esta historiadora explicitando a tese de Azevedo Amaral:

“O apreço de atuação do fator humano em uma coletividade nacional torna-se um estudo da genealogia das famílias, por meio do qual apanhamos o fio condutor, que nos leva ao encontro das heranças benéficas ou malfazejas cujos reflexos se patenteiam nas atitudes e nas aptidões das gerações contemporâneas. Pode-se afirmar que as possibilidades de um povo organizar formas superiores de civilização e para exercer influência mais acentuada na vida mundial, estão na influência direta do número de árvores genealógicas eugênicas dos indivíduos que atualmente constituem.” (pag)

Segundo Schwarcz (2007, p. 135) foi por iniciativa dos médicos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e da escola Bahia, a criação do Instituto Nacional de Identificação, na então capital federal do país (Rio de Janeiro) em 1933, a cargo do perito Leonídio Ribeiro. Já no ano seguinte, conforme Almeida (2002) fora realizado o Primeiro Congresso de Identificação no Rio de Janeiro.

A criação do Instituto Nacional de Identificação estimulou a criação de outros gabinetes de identificação no país, conforme afirmação de Almeida, apontando que estes gabinetes de identificação representavam uma forma de classificação dos sujeitos: “descrever os indivíduos representava definir e compreender os contornos nacionais. Tais medidas de profilaxia social e defesa social, resguardaria o Estado e os nacionais contra a atuação de certos indivíduos anti-sociais e antinacionais”(Almeida, 2002, p. 20)

entre os da faixa intermediárias. Censo 2010: a população do Brasil deixa de ser predominantemente branca. Publicação: Site de O Globo: 24/04/2011.

Da lista dos teóricos que posicionaram sobre a questão racial no Brasil citadas por Munanga (1999) anteriormente, Oliveira Viana, e Gilberto Freyre, tiveram ao longo do tempo, suas produções amplamente estudadas, assim, se apresentam como as mais controversas. Entretanto, o nome de Francisco Oliveira Viana é provavelmente, o mais citado nos debates sobre a ideologia da sociedade brasileira. Isto se justifica não por ter patenteado algo, mas sim, ter sistematizado e enfatizado um complexo de ideias racistas, as quais foram superadas pelo progresso da antropologia de sua época. Munanga, aponta parte da produção de Viana: “Populações meridionais do Brasil”; “Evolução do Povo brasileiro” ; Recenseamento de 1920, o povo brasileiro e sua evolução”; “Raça e assimilação – “O tipo étnico brasileiro e seus formadores”; “La Formation Ethnique Du Brésil Colonial”; “Raça e seleção étnicas”. (Munanga, 199, p. 65).

Nessa afirmação sobre a obra de Viana, Vanilda Paiva (1998) classificou-a em duas fases, na primeira, teve forte influência dos princípios de Gobineau, Vacher e de Lapouge. Na segunda fase é notório a influência do ideário de Gustave Le Bon.

Portanto, de acordo com esses pesquisadores, a sistematização do pensamento racial de Francisco Oliveira Viana recebeu importante contribuição das teorias européias francesa e de alguns teóricos racistas brasileiro. Munanga (1999) aponta o contributo de Nina Rodrigues e de Euclides da Cunha.

Munanga (1999, p. 65), aprofundando sobre o pensamento de Oliveira Viana, diz, que ele afirmava que os mestiços, historicamente originaram-se nos latifúndios, assim constitui uma força nova na história colonial. O mameluco era inimigo do índio, e o mulato por sua vez, “desdenha e evita o negro.” Tanto, o mameluco, quanto o mulato, foi utilizado como combatentes nos quilombos. O mameluco tornou-se capitão, sanguinolento e truculento a serviço do bandeirante, enquanto o mulato tornou-se o capitão-do-mato e terrível perseguidor dos escravos foragidos.

Para Viana, o mestiço na sociedade colonial é principalmente um nômade. Uma vez que se libertou dos engenhos, do trabalho rural, tornara-se pouco fixo à terra, um instável. Em função disto, o nomadismo de caçador transformava-se com facilidade no nomadismo guerreiro do sertão. E, desde o início do século, que se via ascender “em tropel ao grito da condenação, nos matulas dos caudilhos, ou no corpo das bandeiras”(p. 66).

Portanto, observa-se nas ideias de Oliveira Viana, aspecto que denunciam as hierarquias das relações de poder existentes na sociedade colonial, expresso nas relações de trabalho e conflitos raciais entre o branco, negro, o índio e os mestiços. Da obra: “Populações

Meridionais” (1920) Munanga traz duas passagens, nas quais Viana cita casos que comprovaria os preconceitos da sociedade para com o mestiço, entretanto, interpreta-os como um fenômeno social típico da sociedade colonial, noutras palavras, com naturalização das subalternidade entre brancos e mestiços.

Assim, afirmava que os preconceitos contra os mestiços ultrapassava ao discurso ideológico, mas efetivaram-se em medidas da legislação e organização administrativa da época. Citando a medida de lei de 1808, que deixaram de fora da posse da terra, a formação de batalhões especificadamente com pardos, além, destes serem submetidos a uma justiça específica. “Ter a pele clara, “provir” do sangue europeu, não ter mescla com as raças “inferiores”, principalmente a negra, constituía seguindo as ideias da época, distintivo de nobreza, da superioridade social e moral” (Munanga, 1999, p. 67).

Munanga (1999, p. 66) ao posicionar-se acerca destas ideias sobre os mestiços descritas por Oliveira Viana, busca uma explicação para esse comportamento, nas relações de poder da sociedade colonial, relacionando-o com à do presente, e ao mesmo tempo, identifica na interpretação de Viana, elementos novos sobre os conflitos raciais existente entre os mestiços, que repercute na construção de sua identidade, até os dias de hoje:

“Refletindo sobre o comportamento dos mestiços na época colonial aqui descrito por Viana, podemos especular que eles caíram numa armadilha ao buscar uma classificação social que os distinguisse dos negros e dos índios, como estariam hoje numa armadilha ao não assumir a identidade negra. Esse passado do comportamento do mestiço na era colonial, talvez fruto de uma política de dividir para melhor dominar, ofereceria os primeiros elementos explicativos da desconstrução da solidariedade entre negros e ‘mulatos’ que repercute até hoje no processo de formação da identidade coletiva de ambos.”

Carneiro (1988, p.92) acerca da influência das idéias de Vacher de Lapouge para o pensamento racial de Oliveira Viana:

“Oliveira Viana adota o critério das “seleções étnicas” propostas por Vacher de Lapouge em *Les selections Sociales* (1896), apesar de opor-lhes a tese de evolução arianizante da população brasileira. Considera os preconceitos de cor e de sangue como admiráveis aparelhos seletivos que impedem a ascensão dos mestiços inferiores até as classes dirigentes. Assim, só se poderia pensar em uma democratização após uma arianização completa, dificultando qualquer forma de participação política da população mestiça.”

Munanga (1999, p. 67- 68) traz com mais detalhes sobre a condição dos mestiços, em especial do mulato na visão de Oliveira Viana. Este defendia a ideia, da existência de um mulato inferior, e do superior. O mulato inferior, era àquele resultante do cruzamento entre o branco e o negro inferior, este sendo incapaz de ascensão, é um degradado nas camadas mais baixas da sociedade. Já o mulato superior, era fruto do cruzamento entre o branco e negro

superior, é ariano pelo caráter e pela inteligência, ou suscetível processo de arianização, outra forma capaz de colaborar com os brancos na organização do país.

Ainda de acordo com Munanga (p. 76), Viana, fez uma classificação para o homem branco, o negro e o índio. Classificou duas espécies de branco: o branco puro (genótipo) e o branco aparente (fenótipo), este é o mestiço brancóide, possui aspecto ariano (fenótipo). O mesmo raciocínio aplicou para o negro e o índio, diferenciando o negro puro, do mulato negróide, e o índio puro do mameluco indióide. Em antropologia física os dois tipos puros (genótipo) e o aparente (fenótipo), em termos biológicos, são considerados distintos, mas em antropologia social eles se equivalem.

Em outras palavras, branco ou mulato brancóide, branco ou mameluco indióide, são socialmente análogos. Afirmava que os mamelucos superiores tiveram uma ascensão mais fácil e segura na sociedade colonial do que os mulatos. Esta diferença se explicava pela dupla superioridade dos mamelucos; não descendem da raça escrava e da aproximação somática com o homem branco, como na pigmentação e dos cabelos negros. Para Viana, os cabelos lisos e a tez clara constituíam sinais da raça pura. Este aspecto de superioridade dos mamelucos em relação aos mulatos, defendido por Viana que Munanga aproxima seu pensamento com o de Euclides da Cunha (Munanga, 1999, p. 76).

Já a crença de Oliveira Viana no atavismo, fora herdado de Nina Rodrigues, segundo Minanga (1999, p.68). Como Nina Rodrigues, Viana acredita no atavismo, ou numa lei antropológica inevitável que faz com que os indivíduos resultantes da mestiçagem tendam a retomar as características físicas, morais e intelectuais das raças originais. Acrescente-se a essa lei o fato de que nos cruzamentos entre as raças muito distintas, ilustrados pelas misturas entre brancos e negros, os mulatos, os retornos são em regra, acompanhados de um caráter degenerescente.

A essa classificação de mestiços “superiores” e “inferiores”, realizada por Oliveira Viana, na qual são definidos a partir de características físicas aparentes (fenótipo) do que o genótipo. Ou seja, em que suas qualidades físicas, morais e intelectuais definem-se mais ou menos pelo tipo negróide ou caucasóide, ou grau de arianização, na opinião de Munanga (p. 70 - 71), tornou-se um dos principais protagonista da construção da ideologia racial no Brasil, caracterizada pelo ideal do branqueamento, que Oracy Nogueira teve mais tarde o mérito de configurar como preconceito de “marca” ou de “cor” em oposição ao preconceito de “origem”, baseado numa gota de sangue, vigente nos Estados Unidos.”

Neste sentido, percebe-se que em que pese a crítica de Munganga, acerca das ideias de Oliveira Viana, reconhece, que através delas, foi possível, posteriormente, Oracy Nogueira reelaborá-las:

“O conceito de racismo de “marca” mais tarde elaborado por Oracy Nogueira para distinguir o Brasil dos Estados Unidos, já estava em filigrama presente no pensamento de Viana, através dos conceitos de branco “puro” e “aparente”; “negro” “puro e aparente” sobretudo na idéia de que socialmente o branco puro e o branco aparente são igualmente tratados no Brasil.”

Segundo Munanga (1999, p. 71), ao arcabouço ideológico defendido por Viana, centrado no branqueamento, somou um outro aspecto, não menos importante, a ideia de “igualdade e harmonia existentes entre os segmentos étnico-raciais da sociedade brasileira”. Estas ideias foram extraídas por Munanga na obra de Viana, O tipo brasileiro. Seus elementos formadores:

“Em nenhum país do mundo coexistem, uma tamanha harmonia e tão profundo espírito de igualdade, entre os representantes das raças tão distintas. Homens de raça branca, homens de raça vermelha, homens de raça negra, homens mestiços dessas três raças, todos têm aqui as mesmas oportunidades econômicas, as mesmas oportunidades sociais, as mesmas oportunidades políticas. Está por exemplo, ao alcance de todos a propriedade da terra. Franqueados todos os vários campos de trabalho, desde a lavra da terra às mais altas profissões.”

Munanga (p. 71 -72), afirma que enquanto nesta passagem para Viana a diversidade racial, não traz nenhum problema, no plano antropológico e psicológico via gravíssimos problemas em função das diferenças das três raças. A mestiçagem dificultaria a fixação de um tipo nacional, produz de forma indefinida, diversos tipos, agravando a situação do tipo psicológico, aos tipos antropológicos diversos, correspondem igualmente, tipos psicológicos de forma infinita e distintos.

Posteriormente segundo Munanga (p.72) Oliveira Viana, entraria em contradição em relação à afirmação do tipo antropológico único, e passando a afirmar que a diversidade, tende a reduzir de forma lenta:

“Essa diversidade somatológica do nosso povo, tão pronunciada no passado e no presente, tende, entretanto, a reduzir-se lentamente, sob a ação de vários fatores seletivos: tudo parece indicar que o futuro tipo antropológico brasileiro será o ariano modelado pelos trópicos, isto é, o ariano vestido com aquilo que alguém chamou a ‘libré do clima’.”

Munanga (1999, 72a 75), afirma que, Viana para validar sua crença na futura arianização da população brasileira, recorreu continuamente às estatísticas, do final do século XIX, para os censos populacionais “devidamente selecionados”, e de casamentos do início do

século XX. Fazemos uma síntese, do que este antropólogo chama de “interpretação tendenciosa” levantada por aquele “caçador demográfico”.

Viana concluiu que entre (1872 a 1890), no prazo de vinte anos, houve uma duplicação da população branca, que era de 3.818.403, passando à 6.302.198. Enquanto o crescimento dos mestiços teve crescimento em termo relativo pequeno, numa variação entre 3.833.015 e 4.638.495, já o negro, houve uma oscilação entre 1.970.509 e 2.097.437, praticamente não havendo desenvolvimento. Sua explicação para a “superioridade demográfica” da população branca devia-se que esta população já no século XVII, representava quase a metade da população negra, além de que a alta fecundidade devia-se ao meio tropical, numa estimativa populacional de 1, 27% em relação ao índice inferior de 1,% apresentados entre os negros, índios e mestiços (Munanga, 1999, p. 72 - 73).

Com o intuito de “demonstrar o rápido caldeamento dos novos colonos com a primeira população local”, elabora um quadro referente ao número de casamentos no período de 1918 e 1920, apresentado por Munanga (1999, p. 73-74), em forma de tabela na qual traz a nacionalidade dos cônjuges ao lado o numero de casamentos correspondente. Segue uma síntese dos dados colhidos na da referida tabela: O numero de casamentos realizados no período (1918 -1920) entre alemães foram respectivamente (22) e (29). Alemães c/brasileiras (63), (91), entre italianos (38), (60) de italianos c/brasileiras (138), (167), entre espanhóis (4) e (7), espanhóis c/ brasileira (38), (59), entre portugueses (9), (12) e portugueses c/brasileira (108) e (97).

As críticas de Munanga (p. 73) sobre esses prognósticos estatísticos do processo de arianização levantado por Viana é de que ele faz uma leitura estatística demográfica destituída de uma análise sociológica, mas sim, “ideológica e politicamente orientada” centrado na preocupação com o futuro branqueamento do Brasil, ao invés de explicar os fatos. Enfatizando que:

“As condições de vida dos escravizados e de seus descendentes, o fim do tráfico negreiro e a imigração européia em massa são curiosamente transformados por ele em superioridade natural da fecundidade da raça branca e em sua maior capacidade de sobrevivência na luta pela vida. O darwinismo social domina seu pensamento.”

Rebatendo esses fatores da redução dos mestiços no Brasil Imperio, levantados por Viana, Munanga (p. 75), afirma que:

“(…) Ao nosso ver, o decréscimo do número de negros e índios pelos motivos lembrados e o aumento de brancos pelas correntes migratórias provocaram a diminuição do coeficiente do mestiço nessa época, por causa do desequilíbrio demográfica entre parceiros sexuais nas

três raças e, conseqüentemente, o aumento de mulheres entre os brancos contrários à situação antes das grandes migrações européias.”

Por fim, abordaremos o pensamento de Gilberto de Mello Freyre. Há até pouco tempo, em torno de sua obra, *Casa Grande & Senzala*, era corrente entre vários pensadores, inseri-lo na categorização teórica e interpretativa do Culturalismo, e neste aspecto, teria rompido com a do determinismo racial. Entretanto, recentemente, através de Reis (2007) que fez uma compilação dos comentários dos principais especialistas de Freyre, mostra uma correlação das ideias deste sociólogo, com diferentes cientistas sociais do Brasil e do exterior, numa longa duração que se inicia no século XVII estendendo ao final do século XX. De modo, que os olhares sobre *Casa Grande & Senzala* foram ampliados. Veremos um pouco essas discussões.

Schwarcz (2007, p. 247 -248), por exemplo, ao fazer uma interpretação das teorias raciais nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil, nos anos 30, afirma, que se por um lado nos Estados americanos e, principalmente na Europa, apesar das críticas culturalista na época, emergiram com força, determinados modelos raciais de análise – como o arianismo na Alemanha, e nos Estados Unidos, a segregação, enquanto no Brasil:

“Diferentemente, é a situação vivenciada no país. Combatido em sua utilização nas esferas políticas e científicas e enfraquecido perante a influência das tese culturalistas de Freyre (que tenderam a enaltecer a mistura racial aqui existente), esse tipo de explicação persistiu, porém, sobretudo no senso comum e na representação popular.”

E, para esta historiadora o culturalismo faz uma ruptura com os modelos racistas tradicionais, e neste contexto social no Brasil, desponta a contribuição de Gilberto Freyre:

“Com certo, caíram os paradigmas explicativos e com eles a aceitação científica dos modelos raciais em suas explicações sobre a humanidade dividida em espécies. Com efeito, já nos anos 30, a noção elaborada pelo antropólogo Gilberto Freyre (1930), de que esse era um país racial e culturalmente miscigenado, passava a vigorar como uma espécie de ideologia não oficial do estado, mantida acima das clivagens de raça e classe e dos conflitos sociais que se precipitam na época. Neste contexto, conceitos são reavaliados, imagens assentadas perdem sua mais antiga conotação.”

Skidmore (1994) insere *Casa Grande & Senzala*, como uma obra caracterizada como um relogio e justificação da colonização portuguesa. O Brasil é visto como um país como uma sociedade original e multirracial nos trópicos, obra do gênio português. Enquanto, Reis (2007, p.63-79), apesar de concordar com Skidmore, quanto ao elogio da colonização portuguesa presente na obra de Freyre, chama à atenção para a questão da diferença histórico-temporal, e suas implicações teórico metodológica:

“O livro genial de Freyre renovou a visão do Brasil das elites em crise. Ele revigorou o mundo que as elites luso-brasileiras criaram no passado e confirmou o elogio e a legitimação que havia feito nos anos 1850. É claro, nos anos 30, Freyre o fará em outro ambiente histórico e intelectual com outras palavras, com uma nova metodologia, com uma nova estratégia política.”

O historiador, José Carlos Reis (2007) ao se deter numa análise de Casa Grande & Senzala, identificou cinco teses, as quais abordarão, procurando sintetizar suas ideias principais. A primeira tese identificada segundo Reis, responderá a pergunta: Como se deu o encontro entre as três raças constituidora do povo brasileiro?

Nesta tese, Reis destaca um misto das qualidades das relações sociais benevolentes, dos portugueses como: fraternidade, democrático, aliados às depoderio técnico e militar, violência e mando senhorial, que propiciaram à miscigenação da sociedade brasileira. Apesar das relações iniciais que marcaram primeiramente, os portugueses, os índios e os negros, foi à conquista militar, e, uma vez, vitoriosos, promoveram uma sociedade fraterna. “Entretanto, isto não significa o abandono definitivo da força militar, de modo que estas relações não deixavam de serem” tensas e sadomasoquistas” e não igualando senhores e escravos, mas ao mesmo tempo não impediu a confraternização sexual (entre senhores, índios e negros, grifo nosso).

A segunda tese, responde a seguinte pergunta: Porque vitorioso militarmente, os portugueses não se isolaram orgulhosos aristocraticamente, apenas extraindo dos escravos e estuprando negras e índias? Por que foi possível a miscigenação?

Para Reis (2007) a “democracia racial” que caracteriza a sociedade brasileira foi possível em função da “predisposição psicológica” aliada às condições históricas, étnico e cultural do povo português. O argumento de Freyre, é que o português ao chegar ao Brasil, não era um povo branco puro, ao contrário, era miscigenado, tanto étnico e culturalmente com o negro, o mouro e judeu. Estas características imputava-lhes condições, ou predisposição para a “colonização híbrida e escravocrata nos trópicos” (p.69).

O autor reforça a grande admiração que Freyre tinha pelo colonizador português. E, que este afirmara que esta origem portuguesa deveria ser motivo de orgulho para o brasileiro, afinal, “tinham criado uma civilização original, tropical, miscigenada, cujos vícios, podem ser atribuídos à monocultura escravista. Foi esta que desvirtuou a miscigenação e não a mistura de raças em si” (p.69).

No entanto, Reis (2007, apud Skidmore, 1994; Ortiz, 1985) mostra que dessa avaliação otimista sobre a mestiçagem, feita por Freyre, resultou numa mudança de mentalidade das elites brasileiras, e mesmo perante o mundo exterior:

Portanto, de acordo com esses historiadores, “essa nova representação” de Freyre sobre a miscigenação representou um alívio, devolveu a autoconfiança perdida desde as teorias raciais do século XIX. Mudou mesmo a atitude do Brasil em relação ao mundo exterior. Mostrando a mentalidade das elites brasileira do século XIX frente às teorias raciais, em relação à dos anos 30:

“Desde 1822, as elites brasileiras esforçavam-se por esconder dos estrangeiros e de si mesmas a “impureza” da história nacional. Até 30, pensou-se que a miscigenação tinha comprometido definitivamente o futuro do Brasil. Freyre trouxe uma nova interpretação da miscigenação que se tornará até uma referência para o mundo pós-45, que vivera uma guerra com motivações raciais declaradas. Pós-45, os americanos acabaram com o seu apartheid e olharam, junto com os europeus, para o Brasil, mais seriamente, como uma história bem-sucedida de assimilação racial” (Reis, 2007, p.62).

Quanto à terceira tese, responderá segundo Reis, a seguinte pergunta: Qual será o palco, a sede, o lugar central em que se dará este encontro feliz entre as três raças, sob a liderança portuguesa?

Nesta tese, Reis analisa as interpretações de Gilberto Freyre, em que apresenta desde a construção arquitetônica da Casa Grande e da Senzala, sua funcionalidade político-administrativa, socioeconômica e religiosa, bem como das adversidades, como espaço civilizatório exclusivo luso-português, no novo mundo. Essas características da Casa Grande e Senzala, como espaços contíguos, e dificuldades enfrentadas pelo português para sua construção são resumidas:

“A casa grande, completada com a senzala, representa todo o sistema econômico-social e político: a monocultura escravista, o patriarcalismo católico e polígamo. Foi ali que se estabeleceu o novo dono do Brasil. Apesar de suas predisposições favoráveis, o português sofreu com as dificuldades impostas pelo novo ambiente. No Brasil selvagem tudo era desequilíbrio, excessos e deficiência” (Reis, 2007, P 62).

Reis (2007, p.55) em diálogo com Skidmore (1994) que encontra elementos comparativos teórico-metodológica entre a obra Casa Grande e Senzala de Freyre e a de Varnhagem, entra em consenso com aquele historiador, que enfatiza o elogio de Freyre a colonização portuguesa no Brasil. Entretanto, Reis(p.56-57) é mais enfático sobre esta questão em Freyre, afirma que seu elogio é mesmo mais radical, foi mais longe e mais fundo do que Varnhagem, nesse elogio. Sua justificativa é que enquanto Varnhagem lamentou a montagem do latifúndio escravocrata, em função das consequências raciais negra, e em detrimento do índio, Freyre, aceita e valoriza justamente este aspecto, e, portanto, não vêem erro, obstáculos na colonização portuguesa.

Contudo, Reis (2007, p. 71), que já havia alertado para as diferenças que separam as obras de Varnhagen e Freyre, quanto aos aspectos do contexto social nas quais foram produzidas, aqui, explicita melhor esta questão. Mostra, que enquanto, a obra de Varnhagen, sendo do meado do século XIX, formulou uma visão da vida portuguesa no Brasil, realçando a ação da família real. Freyre diferentemente enfatizou a ação da família rural, ou seja, uma visão luso-brasileira do Brasil, das elites descendentes dos descobridores. Contudo, Reis reconhece que a diferença temporal que separa as obras de Varnhagen no meado do século XIX, e Freyre nos 30 do século XX, implicou também, mudanças quanto à forma teórico-metodológicas da historiografia do Brasil:

“Diferença teórico-metodológica essencial: nos anos 1850, predominava uma história político-administrativa e biográfica, valorizando as ações e documentos oficiais; nos anos 30, aparece uma “história nova,” econômico-social-mental, que valoriza as iniciativas coletivas, anônimas, inconscientes, não-oficiais, reveladas por uma documentação maciça, múltipla, interdisciplinar. Freyre é um dos pioneiros desta nova história” (Burke, 1991).

A quarta tese, responderá a pergunta: A miscigenação que está na origem da colonização portuguesa do Brasil, graças às predisposições psicológicas, étnicas e históricas do português, foi um bem ou mal? A miscigenação degenerou os brasileiros, tornando-os inferiores, inaptos, doentes, ou não? Se ela trouxe a democracia racial, a confraternização entre as raças, ela trouxe também o debilitamento da raça brasileira?

Nesta tese, Reis (p. 72 a 74) reúne os argumentos que Freyre procura contra-argumentar a visão de que os males que comprometem a “robustez e a eficiência da população brasileira” são originários da miscigenação. A despeito, desta visão, Freyre responsabiliza os males ao modelo da monocultura latifundiária e, por fim, mostra aspectos de vantagens e desvantagens da miscigenação das três raças. As consequências da predominância econômica do latifúndio monocultor sobre a forma de alimentar-se, da constituição racial e de saúde da população brasileira, é detalhada por Freyre:

“Faltou o suprimento de víveres frescos, que tornou a população mal nutrida, comendo somente peixe seco e farinha de mandioca. A hiponutrição tem como consequência problemas de decadência ou inferioridade de raças: diminuição de estatura, do peso, do tórax, insuficiência endócrinas. Além da hiponutrição, outro mal que afetou a saúde brasileira, foi a sífilis. A colonização patriarcal do Brasil explica-se menos em termos de raça e religião e mais em termos econômicos, culturais e afetivos.”

Para Freyre, a vantagem da miscigenação do povo brasileiro, prende-se ao fato de ter originado o ‘tipo ideal do homem moderno dos trópicos, um europeu com sangue de negro ou índio. Entretanto, provocou um efeito colateral, que é a deteriorização da raça brasileira.

Reis (2007, p. 73) afirma que Gilberto Freyre, apesar de rejeitar o conceito de “raça” e o “determinismo racial”, embora diferente de Boas, que adota o conceito de cultura e aboliu o de raça, Freyre continuou utilizando o conceito de raça, embora privilegiasse o de cultura. Essa ambigüidade em Freyre, segundo Reis citando Costa Lima, faz com que veja mais próximo do pensamento brasileiro tradicional de Varnhagem, apesar de reconhecer suas inovações.

As críticas de Costa Lima para a ambigüidade em Freyre, segundo Reis (p. 74), refere ao aspecto de imprecisão de causalidade, na qual apresenta uma multiplicidade de fatores para a efetivação da colonização portuguesa. Ou seja, Freyre apresenta simultaneamente fatores diversos: étnico, geográfico, conflitos culturais e militares (portugueses e muçulmanos) e estes são apresentados como responsáveis pelo caráter vago-impreciso do português.

Daí Reis (2007, p. 74) concluir com Costa Lima, sobre as limitações teórico-metodológicas culturalista presente na Obra Casa Grande & Senzala:

“Em Casa Grande Senzala, as raças apresentam especializações psicológicas e aptidões distintas. Freyre não absorveu completamente Boas. Na medida que ele raciocina com o conceito de raça, ele se insere de maneira limitada no historicismo alemão, se afastando mais ainda do historicismo de S. B. de Holanda. Costa Lima, diminui, assim, o alcance da renovação e originalidade da interpretação do Brasil de Freyre, que acreditava inteiramente culturalista e sem nenhuma referência à raça. Costa Lima se espanta, e com razão, com o fato dos seus analistas não terem dado atenção a esse aspecto do pensamento de Freyre, que aparece com muita evidência em seu texto. Ele não estaria tão longe de Varnhagen e O. Viana, afinal! E, quanto ao essencial, éessa também a nossa visão de Freyre que sem desvalorizar as suas intuições e inovações geniais, estamos tentando demonstrar.”

Por fim, a quinta tese apresentada por Reis em Casa grande & Senzala, esta responderá a seguinte pergunta: Para este povo miscigenado, confraternizado, bem adaptado aos trópicos, qual seria o regime político mais adequado? A democracia racial brasileira poderia corresponder a democracia social e política?

Reis (2007, p. 75 -76) afirma que a resposta dada por Freyre, a esta questão é “ambígua, como é ambígua ou “anfíbia”, toda a sua reflexão sobre o Brasil.” **A ambigüidade** reside no fato de um lado Freyre, defender que houve mestiçagem entre o senhor e o escravo, mas longe de ter sido realizada numa relação amorosa, mas sim, numa relação sadomasoquista: O brasileiro mestiço não é fruto de uma relação humana entre etnias-culturas diferentes. Ele é filho de um estupro: o senhor conquistador, colonizador, armado de espada e terço, que invade e domina índios e negros, exterminando e escravizando os homens e violentando as suas mulheres.

O sadomasoquismo, uma vez chegado à esfera política, resultou no esvaziamento do sonho da democracia política, prometida pela mestiçagem. “o povo brasileiro”, o mestiço fruto desta relação sadomasoquista, aprecia o mandonismo senhorial. Por outro lado, a sua resposta à pergunta principal dada por Freyre, afirma Reis que:

“(…) o regime político mais adequado à população brasileira mestiça é o que já predomina desde o início da colonização: a democracia racial e social! A miscigenação se deu entre o senhor e escravo, o que ele considera uma demonstração da suavidade do escravismo brasileiro e até do espírito radicalmente democrático do português. A cultura europeia assimilou a indígena e a africana. O português vencedor deixou-se civilizar pelos vencidos, como os turcos vitoriosos pelos gregos vencidos. Por suas predisposições já mencionadas, o português não se encastelou orgulhosa e aristocraticamente, separando-se das outras raças e culturas.”

Guimarães (2006, p. 120-121) numa análise comparativa de algumas ações políticas do Brasil republicano, da Primeira República, responsabiliza pela europeização dos costumes brasileiros e pela introdução de milhões de europeus no Sul e no Sudeste, em detrimento da população mestiça, fruto do caldeirão colonial, na Revolução de 30 e na Segunda República, em sua opinião, “tiveram o bom senso de desarmar a bomba étnica que se formava em conformidade com os temores de Nina Rodrigues.” E, ao elencar a lógica da política republicana relativa à população negra, de origem africana no Brasil, verifica-se a participação de Gilberto Freyre.

Assim, Guimarães (2006), sinaliza três construções simbólicas republicanas voltadas para o negro:

1. O reconhecimento da escravidão como um sistema inumano e aviltante (ao contrário da justificativa monarquista, escravista, da escravidão como tempo da colonização cultural dos negros e índios, ou seja, da sua “domesticação” ou “civilização”);
2. O reconhecimento da dívida cultural que a nação brasileira tem em relação aos negros (tratar o negro como um colonizador, foi uma das maiores inspirações de Gilberto Freyre em Casa Grande & Senzala);
3. A ideia de que, enquanto povo, os brasileiros “ultrapassaram” os elementos formadores da nação (os brancos, os negros, os índios – em termos raciais – ou os portugueses, italianos, nagôs, bantos, tupinambás, guaranis etc. - em termos nacionais) para constituir numa meta-raça, num povo, o povo brasileiro.

Guimarães (2006, p. 122) deixa claro, que se por um lado as migrações internas aliada a criação de uma sólida cultura nacional, como solução para desarmar “a bomba

étnica”, de bases mestiças e populares, que se formava em São Paulo antes de 30, elas não evitaram a emergência ou a continuidade de novos problemas, como o preconceito racial e regional e as crescentes desigualdades sociais. Concluindo seu pensamento, Guimarães (p. 122) mostra que enquanto no Brasil a crença na democracia racial era tecida, em outras sociedades pós-coloniais procuravam solucionar a segregação racial, servindo de modelo para sua desconstrução:

“Do mesmo modo, a crença na democracia racial fora tecida por sobre a lenda da excepcionalidade brasileira, que deixava de ser plausível à medida que outras sociedades pós-coloniais, como os Estados Unidos e Canadá, superava a segregação racial através de soluções como o convívio multirracial e multicultural, numa situação de convivência democrática mais igualitária em termos de oportunidades de vida”

1.6. A multiculturalidade e a interculturalidade

1.6.1. *O multiculturalismo*

Se os Estados Unidos e o Canadá conforme anteriormente afirmou Guimarães (2006), realizaram experiências multiculturais bem sucedidas, elas são fruto de um longo processo dos movimentos sociais internos liderados pelos afro-americanos, portanto, caracterizam uma realidade de dada época, muito distante e diferente de suas origens que, assim, como outros países da América, remontam a expansão colonial europeia no século XVI, cujo período segundo Hall (2009, p.52) intensificaram-se as migrações e subsequente formações das sociedades multiculturais.

Essas sociedades engendradas pelos estados-nação europeus em territórios seja em toda América, África e parte da Ásia são identificadas por Quijano (2010, p.85) de geoculturas, que no decorrer das relações de poder colonial configuraram-se em “novas identidades societais da coloniedade” denominadas de índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços”. A colonialidade bem como a modernidade, são elementos constitutivos e característicos do novo padrão de dominação capitalista.

A primeira firma-se pela imposição de uma classificação étnico-racial da população mundial – pedra angular do padrão do poder capitalista, que atuará em cada uma dos “planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América” (Quijano, 2010, p. 84). Este autor (p. 119), reforçando seu pensamento, afirmando:

“A racialização” das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjetivo. Ou seja, da sua colonialidade”.

Hall (2009, p. 52-53) trabalhando acerca do surgimento das sociedades multiculturais, afirma que elas não são um fenômeno novo, antecedem a expansão européia no século XV, relacionando-o aos diversos movimentos migratórios humanos ao longo da História, que conformaram as “sociedades étnicas ou culturalmente “mistas.” Chamando à atenção (p. 50) para a existência de sociedades diferenciadas multiculturais como: os Estados Unidos da América, a Grã-Bretanha, a Malásia, a França, o Sri Lanka, a Nova Zelândia, a Indonésia e a África do Sul, e quanto a uma característica comum a todas, aponta a heterogeneidade cultural, enquanto o que os diferenciam. Segundo Hall, citando Goldeberg (1994, apud Hall, 2009, p50):

“Eles se distinguem no sentido do Estado-nação “moderno”, constitucional liberal, do ocidente, que se afirma sobre o pressuposto (geralmente tácito) da homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individualistas liberais”.

Conquanto, a predominância dos valores da cultura ocidental moderna, vai na contra-mão histórica das diversidade culturais inerentes às sociedades multiculturais, pois “assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há multiculturalismos bastante diversos.” (Hall, p. 50-51). E, a identificação persistente, e mesmo o agravamento de muitos desses problemas, ou conflitos sociais advindos desde a época colonial na contemporaneidade, faz com que Hall (2009) bem como Sousa Santos (2008) façam uma estreita ligação da questão colonial com a pós-colonial.

Hall (2009) afirma que há uma íntima relação do ressurgimento da “questão multicultural” com o fenômeno pós-colonial, e numa comparação entre os referidos períodos, porém, faz certas diferenciações nas configurações das relações de poder:

“(…) Ao contrário, “o pós-colonial” marca a passagem de uma configuração ou conjuntura de poder para outra (Hall, 1996^a). Problemas de dependência, subdesenvolvimento e marginalização, típicas do alto período colonial persistem no pós-colonial. Contudo, essas relações estão resumidas em uma nova configuração. No passado, eram articuladas como relações desiguais de poder e exploração entre as sociedades colonizadoras e as colonizadas. Atualmente, essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais nativas, como contradições internas e fontes de desestabilização no interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global como um todo” (Hall, 2009, p. 54).

É neste sentido, que Sousa Santos (2008, p. 233 -234) chama à atenção para a existência de duas concepções de pós-colonialismo. A primeira concepção, refere-se ao período histórico que sucedeu à independência das colônias, enquanto a segunda, trata-se de um conjunto de práticas com predominância performativa e de discursos que descontroem a

narrativa colonial, escrita pelo colonizador, caracterizando o conteúdo das duas concepções de pós-colonialismos:

“Na primeira acepção, o pós-colonialismo traduz-se num conjunto de análises econômicas, sociológicas e políticas sobre a construção dos novos Estados, a sua base social, a sua institucionalidade e a sua inserção no sistema mundial, as rupturas e as continuidades com o sistema colonial, as relações com a ex-potência colonial e a questão do neocolonialismo, as alianças regionais, etc., etc. Na segunda acepção, o pós-colonialismo tem um recorte culturalista, insere-se nos estudos culturais, linguísticos, e literários e usa privilegiadamente a exegese textual e as práticas performativas para analisar os sistemas de representação e os processos identitários. O pós-colonialismo na segunda acepção, sem todavia excluir muitos dos motivos da primeira acepção, contém uma crítica, implícita e explícita, aos silêncios das análises pós-coloniais que a primeira acepção normalmente contém.”

É neste contexto social das tensões nas sociedades multiculturais pós-colonial que o pensamento da cultura ocidental sofre importantes fissuras. Essa mudança segundo Sousa Santos (2003, p. 28), ocorre nas ciências humanas e sociais que confluíram para o campo da transdisciplinaridade dos estudos culturais, cuja abordagem passou:

“A pensar a cultura como fenômeno de repertórios de sentido ou significado partilhados pelos membros de uma sociedade, mas também associado à diferenciação e hierarquização no quadro de sociedades nacionais, de contextos locais ou espaços transnacionais. A cultura tornou-se, assim, um conceito estratégico central para a definição de identidade e de alteridade no mundo contemporâneo, um recurso para a afirmação da diferença e de exigência do seu reconhecimento (Spivak, 1999) e um campo de lutas e de contradições” (Sousa Santos, 2003, p. 28)

Sousa Santos (2008, p. 234) aprofundando sobre a emergência do multiculturalismo pós-colonial, precursores, ideia central e consolidação, sintetiza:

“O ‘Pos-colonialismo’ é um produto da viragem cultural” das ciências sociais na década de 80, tendo como precursores Frantz Fanon (1961, 1971) e Albert Memmi (1965). Inspirado nos trabalhos pioneiros de Edward Said sobre o Orientalismo (1978), de Richard Werbner (1996) e de Stuart Hall (1996^a, 1996^b) sobre as culturas diaspóricas, veio consolidar-se através do trabalho de Partha Chatterjee (1980), Paul Gilroy (1993), Homi Bhabha (1994) e Gayatri Spivak (1996), bem como dos debates que eles suscitaram. (...) A ideia central do pós-colonialismo cultural é, justamente, reclamar a presença e a voz do crítico colonial, as quais, segundo Bhabha, foram usurpadas pelos críticos ocidentais (1994:26).”

O autor levanta várias temáticas norteadas pelo pós-colonialismo: o intelectual pós-colonial, a hibridação dos regimes identitários, diferença cultural, multiculturalismo, nacionalismo, pós-colonialismo e diáspora. Entretanto, diante da discussão tratada até ao momento, com autores como Hall (2009), Sousa Santos (2003) dada a existência de diferenciadas, múltiplas sociedades multiculturais ao longo da caminhada humana em diferentes épocas, circunstâncias históricas, e formas diferenciadas de organizar e pensar suas culturas, indica residirem muitas dificuldades em torno das abordagens do

multiculturalismo. De modo que o tema se encaminha para um longo e profícuo debate entre autores de diferentes correntes epistemológicas culturalistas, percebendo-se uma dificuldade de consenso desde a definição do termo multiculturalismo, algumas posturas advertindo para suas possibilidades e limites.

Hall (2009) e Sousa Santos (2003) relacionam o surgimento do multiculturalismo às construções históricas das nações. Candau (2002) e Hall (2009) consideram mesmo o multiculturalismo complexo. Este último afirma (p.49) que na falta de outro termo mais complexo, deva continuar a utilizá-lo, mas sempre de forma interrogativa. Neste sentido, Hall (p. 50) faz uma observação importante ao distinguir, os termos multicultural e multiculturalismo. Afirmando que o termo multicultural é qualificativo, discorre sobre as características da sociedade ou de qualquer comunidades culturais – as quais procuram preservar algo de sua identidade “original,” e sobre os problemas de governabilidade presentes.

Já o termo multiculturalismo é substantivo, refere-se as estratégias e políticas governamentais para administrar os problemas de diversidade e multiplicidade, surgidos nas sociedades multiculturais. Geralmente o termo é utilizado no singular, significa a filosofia específica que fundamenta as estratégias multiculturais. Entretanto, para Hall (2009) em concordância com Candau (2002) de entre outros, o multiculturalismo configura-se conforme os processos específicos de cada sociedade multicultural. Para Hall (2009) assim como há distintas sociedades multiculturais, assim, também há “multiculturalismos” bastante diversos.

Candau (2002 apud Bartolomé Pina, 1997), afirma que, na bibliografia europeia, o multiculturalismo é compreendido como justaposição ou presença de várias culturas em uma mesma sociedade. Já a literatura anglo-saxônica o tem como um termo amplo, no qual incluiriam diversos modelos e paradigmas de intervenção social e educacional.

Sousa Santos (2003), mesmo reconhecendo a dificuldade de uma unívoca conceituação acerca do multiculturalismo, afirma que originalmente designa a coexistência de formas culturais ou grupos caracterizados por culturas diversas no seio de sociedades “modernas”, não demorando para que o termo se torne um modo de descrever as diferenças culturais em um contexto transnacional e global.

Candau (2002) afirma que a gênese do multiculturalismo, seja nos Estados Unidos, seja em países da Europa e da América Latina, assumiu concepções específicas desses contextos históricos. Entretanto, reconhece que, em que pese as diferenças que envolvem o multiculturalismo, seus projetos e propostas pedagógicas possuem um ponto de semelhança

em todos aqueles países – diz respeito às condições nas quais essas propostas fizeram emergir em cada um o reconhecimento da existência da pluralidade de experiências culturais que moldam a sociedade contemporânea.

Tratando do multiculturalismo nos Estados Unidos Torres (2001, p. 169), endossa a afirmação de Candau (2002), observando que neste país, ao longo de sua história, perpassou diferentes concepções de multiculturalismo no interior da sociedade americana, como o multiculturalismo enquanto movimento social e abordagem teórica, a educação multicultural como movimento reformista e a educação da cidadania, chamando à atenção que sua discussão deva iniciar pelas suas distinções.

O multiculturalismo na concepção de movimento social abrange simultaneamente uma orientação filosófica, teórica e política, não se limita a reforma escolar, aborda os temas das relações de raça, de sexo e de classe na grande sociedade. Inserido neste multiculturalismo, Torres cita a pedagogia crítica formulada por McLaren (Torres, 2001). Ainda, segundo esse mesmo sociólogo argentino, como movimento programático de reforma a educação liberal multicultural objetiva garantir a igualdade nas escolas. Entretanto, Torres citando Fraser (1997, p. 174) faz uma crítica a este pensamento pelo limite do alcance social apresentado, propondo que:

“a luta por equidade e por reconhecimento deveria ser acompanhada por uma luta pela distribuição e pela igualdade, e não apenas pela equidade. Esta sugestão abre caminho para uma compreensão mais radical do problema, que no tocante ao multiculturalismo a discussão deveria começar pela questão da ‘cor branca’.”

Quanto à discussão educação e cidadania seja nos Estados Unidos, mas que se estende a todo mundo, Torres (2001, p. 201) afirma que esta não deve ser analisada de forma inseparável das questões da democracia e do multiculturalismo. E neste sentido, faz uma breve retrospectiva histórico crítica da educação multicultural nos Estados Unidos. Afirma que apesar da discussão do multiculturalismo, em termos de concepção histórica, tomou forma mais vigorosa entre os anos 80 e 90, sua datação é velha, confunde-se com a tentativa de implementação de uma escolarização de massa, configurando-se nas relações em vigor, ou seja, entre dominador-subordinado, e desde o início do século, atuou conjuntamente com a política estadunidense, potência emergente, que adotou uma escolarização homogênea, através da língua, das experiências e dos valores dos diversos grupos, procurando homogeneizar a escola.

E, conforme Torres (2001), somente no contexto do pós-guerra nos Estados Unidos, mediante a eclosão das lutas sociais proporcionou a ampliação dos debates sobre temas como

o das relações inter-grupais e o da diversidade. Nessas lutas, o diálogo com as autoridades educacionais, indica ser uma das mais resistentes às mudanças, “pois as autoridades educacionais consideravam como lutas provocadoras de divisão entre diferentes grupos de interesses e étnicos que competiam por dar forma à política e à prática educacional” (p.201).

Torres (2001, p.202) concluindo sua análise histórica sobre os movimentos sociais nos Estados Unidos, e suas influências e ou impactos na construção do pensamento do multiculturalismo neste país, afirma que:

“Com os fluxos e refluxos das lutas sociais nos Estados Unidos, o multiculturalismo não foi um movimento social homogêneo. Nem é representado por um paradigma teórico único, um enfoque educacional ou uma pedagogia. Por isso, a noção de multiculturalismo não pode, como tal, encerrar a representação do vasto universo da política de identidade cultural, apesar de ambas estarem muitas vezes estreitamente ligadas. (Arthur Shapiro, 1995). Algumas pessoas vêem o multiculturalismo como uma filosofia anti-racista, outras como uma metodologia para a reforma educacional, outras como um conjunto de áreas específicas dentro dos programas de instrução. Para pessoas diferentes, multiculturalismo significa coisas diferentes.”

Sousa Santos (2003 apud Stam, 1997), reiterando o conceito controverso do multiculturalismo, afirma que ele se apresenta ao mesmo tempo ou alternativamente, como uma *descrição* e como *projeto*. Sobre a primeira concepção, o referido autor (p. 28) aponta três possibilidades.

- 1) A existência de uma multiplicidade de culturas no mundo;
- 2) A co-existência de culturas de diversas culturas no espaço de um mesmo Estado-nação;
- 3) A existência de culturas que se influenciam tanto dentro como fora do Estado-nação.

O autor vê na segunda concepção, ou seja, o multiculturalismo enquanto “projeto”, a possibilidade de assumir um conteúdo e uma direção emancipatória especificando as situações em que ocorrem, diz que:

“(…) baseia-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além da diferença de vários tipos. Estas concepções de multiculturalismo geralmente estão ligadas, como notou Edward Said, a “espaços sobrepostos” e “histórias entrelaçadas”, produtos das dinâmicas imperialistas, coloniais e pós-coloniais que puseram em contato metrópoles e territórios dominados e que criaram as condições históricas de diásporas e outras formas de mobilidade” (Sousa Santos, 2003, p. 33).

A afirmação de Sousa Santos (p. 26) de que existem diferentes multiculturalismos nem sempre emancipatórios remete à classificação realizada por McLaren (1997, apud Candau, 2002) em cinco tendências de multiculturalismo em sua forma de projeto: o

multiculturalismo conservador, o multiculturalismo liberal, o multiculturalismo humanista liberal, o multiculturalismo liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico. Através dessa classificação tem-se praticamente uma retrospectiva histórica dos multiculturalismos existentes, dos quais se faz um resumo com base em Candau (2002). De antemão o autor advertiu que essa descrição tem uma função heurística pelo fato de haver a interpenetração das diferentes concepções nas práticas sociais.

O multiculturalismo conservador ou empresarial pode assumir diferentes formas, que vão desde as visões coloniais europeias e norte-americanas relativas aos povos colonizados tidos como escravos, serviçais às teorias evolucionistas que justificavam as políticas imperialistas. O projeto defendido por essa concepção traduz-se pela construção de uma cultura comum. Nesse sentido, segundo Candau (p. 83), isso deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças e valores “diferentes” pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores. Nesse multiculturalismo as culturas dos grupos étnicos são reduzidas a “acréscimos” à cultura dominante, que tem por base os padrões próprios das classes médias.

Quanto ao multiculturalismo liberal, ele enfatiza a afirmação da igualdade intelectual entre as diferentes etnias e grupos sociais, condição que permite a todos a competição na sociedade capitalista. Os entraves dessa competição é possibilitada pelas reformas econômicas e socioculturais destinadas a melhorias da população dominada.

O multiculturalismo liberal de esquerda enfatiza a diferença cultural por entender que a defesa da igualdade entre as raças pode encobrir diferenças culturais diversas como de gênero, de classes sociais e da sexualidade. A crítica de McLaren para este multiculturalismo é sua tendência em essencializar as diferenças, esquecendo de que elas são construções históricas e culturais e atravessadas pelas relações de poder.

Já a importância fundamental do multiculturalismo crítico ou de resistência dirige-se para as transformações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são originados. Nesse sentido, o conceito de raça, gênero e classe é apreendido como sendo produto das lutas sociais como signos e significações. Segundo Candau (2009) o multiculturalismo crítico faz críticas aos modelos conservador e liberal pela forma como estudam a “igualdade” e a “diferença” simultaneamente. Candau (2009, p.84) aprofundando essa questão, afirma: “tais perspectivas concebem a igualdade e a diferença de forma essencialista, nas quais as identidades individuais são presumidas como autônomas autocontidas e autodirigidas. Recusa a entender a cultura como não - conflitiva, harmoniosa ou consensual”. Para ela as questões relativas à diferença são determinadas pelos processos

históricos, pelas mentalidades e ideologias, pelas relações de poder e mobilizam processos políticos e sociais.

Segundo Sousa Santos é o grau em que o multiculturalismo enquanto “*descrição*” das diferenças culturais e dos modos de inter-relação se sobrepõe ao multiculturalismo como “*projeto*” político de reconhecimento das diferenças, que vem provocando críticas controversas seja por parte dos setores conservadores, seja das correntes progressistas e de esquerda.

Sousa Santos (2003) e Candau (2002 apud Forquim, 1997) entram em consenso quanto à existência de um multiculturalismo “descritivo” e outro “prescritivo”. No primeiro caso, segundo Candau, a expressão remete à situação objetiva de cada país, no qual coexistem grupos de origem étnica ou geográfica diversa, línguas diferentes com valores e adesões religiosas diversas. Enquanto no segundo, o multiculturalismo assume diferentes contornos. Exemplificando, na relação multiculturalismo e educação, o ensino se dirige a uma clientela culturalmente diversa sem, no entanto, ser multicultural. A educação só se apresenta multicultural no momento em que coloca em ação na escola certas escolhas pedagógicas que representem, em seus conteúdos e métodos, a diversidade cultural do público ao qual se dirige.

No Brasil, de acordo com Candau (2002, p. 96) os estudos multiculturais receberam influências de autores internacionais, mas tem surgido uma produção nacional original, ainda que não muito extensa, devido à preocupação com educação multicultural no contexto ser muito recente.

1.6.2. *O Interculturalismo*

Conforme Candau (2002, apud Jordán, 1997), os termos multiculturalismo e interculturalismo são freqüentemente utilizados como sinônimos. No entanto, esse autor faz uma diferença entre ambos, advogando em defesa do interculturalismo, ao explicitar sobre o que ele não é: “uma educação compensatória, assimilacionista, um simples ideal pedagógico humanista, um conjunto de atividades pensadas e dirigidas para grupos culturalmente minoritários”.

Segundo Pineda (2007, p. 103), uma conceituação de “educação intercultural” foi definida pela UNESCO em 1983 quando se deixou de usar o conceito de “educação bicultural” e adotou-se o de “educação intercultural”. Entretanto, uma experiência de educação

intercultural surge muito antes, no Peru, em 1975, em Loreto, desenvolvido com o povo indígena Kichwa e coordenado pela pedagoga Carmem Ilanos.

Pineda (p. 104) vê nesse projeto educativo desenvolvido no Peru o que Homi Bhabha conceitua de “espaço intermediário ou terceiro espaço”, no qual duas culturas se encontram e negociam os significados de maneira que se mantém a cultura própria sem assimilar a outra. Assim, a educação intercultural, na opinião de Pineda, surge como especificidade na educação bilíngüe indígena em contraposição à noção da biculturalidade dos Estados Unidos, de modo que no final dos anos 70 difunde-se por toda América Latina.

Pineda (2007) e Walsh (2009) concordam que a interculturalidade pode assumir em relação ao sistema vigente uma forma denominada de funcional, e a outra de interculturalidade crítica. Pineda, ao analisar o conteúdo da interculturalidade crítica, ao mesmo tempo mostra sua oposição ao da interculturalidade funcional:

“A interculturalidade crítica implica uma reorganização do poder nos contextos locais, regionais, nacionais e internacionais, de maneira que a pertença a uma determinada cultura não seja motivo de impotência e marginalização. Assim, a interculturalidade seria um conceito funcional ao Estado-nação, aos organismos financeiros internacionais” (Pineda, 2007 p. 106)

A emergência da interculturalidade crítica nos movimentos sociais como uma política contra-hegemônica de Estado é enfatizada por Wash (2009, p. 22), que afirma: recordar que a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia, mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação.

Pineda distingue também dois conceitos de interculturalidade: um descritivo e outro como projeto ético-político. No primeiro conceito, refere-se à análise de uma determinada realidade, na qual pode surgir a aculturação, a mestiçagem, o sincretismo, a hibridação, dentre outras. A importância dessa interculturalidade se dá pelo fato de permitir conhecer o que acontece numa determinada realidade e de refleti-la com vista a ser propositiva. A interculturalidade enquanto projeto ético-político é conceituada pela autora como:

“(...) é aquela que ao fazer o diagnóstico de como se encontram as relações culturais entrecruzadas com os aspectos socioeconômicos e políticos pode, por um lado, reconstruir as relações de discriminação instaladas nas estruturas simbólicas da sociedade, e, por outro, promover propostas de regras e normas (acordos, políticos, regulamentações, etc.) de convivência social e política com as condições que geram discriminação, marginalização e exclusão” (Pineda, 2007, p. 107).

É nessa conceituação de interculturalidade que atua a promoção do respeito da diferença cultural e da luta contra a pobreza, através de políticas de Estado interculturais no âmbito da educação, da saúde pública, da produção tecnológica, da produção do conhecimento e da administração da justiça, segundo Pineda (2007,p. 107).

Walsh (apud, Candau, 2009) afirma que a interculturalidade crítica, como projeto político, social e epistêmico exige uma pedagogia, uma aposta e uma prática pedagógica que retomem a diferença em termos relacionais com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes.

A essa pedagogia, Walsh (2009,p. 25), denomina de Pedagogia Decolonial que, ao agir dessa maneira, transcende ao sistema de educação e de ensino como transmissão do saber, como (p.26), “processos e práticas sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas vividas num mundo regido pela estrutura colonial (Walsh, 1991)”.

Nessa mesma linha de pensamento sobre a educação intercultural crítica, Pineda (p. 108-109) a entende como explicitação da interculturalidade, como uma aprendizagem significativa, social e culturalmente situada. Assim, é uma educação condizente com a realidade multicultural de cada país. Nessa educação se promove uma proposta dialógica e de encontro entre membros de culturas diferentes. Isso implica promover atitudes que desenvolvam sentimentos positivos em relação à diversidade étnica, cultural e lingüística. No entanto, a autora afirma que essa educação não pode se limitar às relações interpessoais, ao desenvolvimento de atitudes interpessoais, caminho mais fácil e geralmente utilizado, propondo que no plano interpessoal não esgote o trabalho da educação intercultural, sendo necessário “entendê-la e trabalhá-la como processo social e político.

Sousa Santos (2008), considera a questão dos direitos humanos complexa em função de poder ser concebidos e praticados seja na forma de localismo globalizado ou globalização hegemônica, seja na forma de cosmopolitismo subalterno e insurgente ou globalização contra hegemônica. Daí defender a tese de que os direitos humanos serem reconstruídos a partir da concepção intercultural e contra hegemônica,(p.441 -442)

“A minha tese é que, enquanto forem concebidos como universais em abstratos, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra – hegemônica, os direitos humanos têm de ser reconceptualizados como interculturais (...) ao contrário do multiculturalismo emancipatório (...) é a pré – condição de uma relação equilibrada e mutualmente potenciadora entre competência global e a legitimidade local, os dois atributos de uma política contra- hegemônica de direitos humanos no nosso tempo.”

Acerca do tema da interculturalidade, Candau (2009, p. 35), também compartilha do mesmo pensamento de Sousa Santos. Aponta que a interculturalidade aposta na relação entre os grupos sociais e étnicos, enfrentando os conflitos próprios dessas relações, favorece os processos de negação cultural, a construção de “fronteiras” “híbridas”, “plurais” e dinâmicas nas diferentes dimensões sociais.

CAPÍTULO II

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE: ENTRE O ENSINO PÚBLICO E O PRIVADO

2. A INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE: ENTRE O ENSINO PÚBLICO E O PRIVADO

Sacristán (2006) considera que a trama das tendências globalizantes e suas concorrentes o neoliberalismo e a sociedade informática está provocando profundas transformações nos cinco eixos básicos das sociedades modernas: o papel do Estado, a estruturação da sociedade, o trabalho, a cultura e o sujeito, e, por conseguinte na educação, desde a forma de concebê-la, na hierarquia da valorização da função educativa, das prioridades das políticas educacional para a compreensão da qualidade, o planejamento dos currículos, dos procedimentos de controle das instituições escolares.

Torres (2001, p. 255) argumentando sobre os desafios para a construção da cidadania democrática multicultural, no que tange ao aspecto do poder, mostra que o raio de influência das políticas neoconservadora ultrapassou as fronteiras dos Estados Unidos, chegou ao Terceiro Mundo através das políticas neoliberais de estabilização econômicas. O Banco Mundial, ao definir “os programas para as reformas educacional em todo o mundo, pôs em xeque a autonomia do estado-nação, projetando o neoliberalismo como a ideologia-padrão e hegemônica da educação.” Continua Torres:

“Existe, no entanto, uma crescente contestação no que diz respeito à política educacional, aos livros de textos e ao ensino. Estas lutas também estão determinando as discussões políticas nos estados-nação no tocante ao papel da educação para a democracia, e de fato estão configurando o discurso dominante na pesquisa educacional” (Torres, 2001, p. 255).

Hall (2009, p. 56, apud Fukuyama, 1989) também diz que tanto o pós-colonial quanto a globalização contemporânea é uma novidade contraditória. Hall (p. 57), e que a tendência cultural dominante da globalização é a homogeneização cultural, mas ao mesmo tempo, deixa espaço para a manifestação de outras tendências e experiências ao afirmar (p. 57) que:

“A globalização tem causado extensos efeitos diferenciadores no interior das sociedades ou entre as mesmas. (...) entre seus efeitos inesperados estão as formações subalternas e as tendências emergentes, que escapam ao seu controle, mas que ela tente homogeneizar e mesmo atrelar para atender seus propósitos mais amplos. E, um sistema de con-formação da diferença, em vez de um sinônimo conveniente de obliteração da diferença.” Neste, sentido, Hall é enfático ao afirmar: “juntamente com as tendências homogeneizantes da globalização, existe a ‘proliferação da diferença’.”

Uma síntese das mudanças contraditórias provocados pela globalização, nas quais o poder das organizações internacionais do capital se impõe hoje em todas as esferas da vida cotidiana por um lado, mas por outro, enfrentam lutas de resistências dos movimentos sociais

diversos é apontada por Zamberlam (2009, p.19 apud Berger & Huntington, 2004) que tem a globalização como “o motor radical de mudança,” pontuando o elemento mais importante desta mudança, o aspecto da cultura, com vistas a uma cultura global, que se expande a partir de dois veículos, os de elite (corporações multinacionais como Banco Mundial e FMI e institucionais como ONGs), e os populares (movimentos que sustentam a cultura global emergente como ecumenismo dos Direitos Humanos e os movimentos islâmicos)

Dentre os denominados veículos de elite, tanto o Banco Mundial quanto a OMC, aparecem como os mais importantes defensores da educação alçada a um serviço de mercado (Zamberlam, 2009, apud Morim, 2006; Morosini, 2006; Oliveira, 2007 e Santos, 2010). Neste sentido, o Banco Mundial, a OMC, e outros organismos internacionais, emergem e atuam, diversificando e ampliando as disputas pelos mercados no campo educacional, defrontando-se com divergências ideológicas, filosóficas e pedagógicas, medindo forças no cenário mundial.

Nessa disputa de difusão, adoção das políticas educativas voltadas para o ensino superior em todo mundo, é notório, a luta entre o Banco Mundial e a UNESCO, nas últimas duas décadas em que o primeiro concebea educação como um serviço de mercado, enquanto o segundo como um bem publico Zamberlam (2009, apud Morin, 2006; Morosini, 2006 e Oliveira, 2007).

Portanto, para Zamberlam (2009, p.5) compreender a construção da cultura desencadeada pela globalização, é um ponto importante a ser considerada para entender a internacionalização do ensino superior. Este traz um conceito de internacionalização do ensino superior:

“Um processo de mudanças organizacionais, de inovação curricular, de desenvolvimento profissional do corpo acadêmico e da equipe administrativa, do desenvolvimento da mobilidade acadêmica com a finalidade de buscar a excelência na docência, na pesquisa e em outras atividades que são parte da função das universidades.”

Mas conforme ainda Zamberlam (apud Stalliviere, 2008), o processo de internacionalização não se limita em organizar as atividades internacionais como os seminários, congressos, e programas de intercâmbios de estudantes estrangeiros, mas também objetiva a organização interna da própria instituição de ensino que necessita incluir no seu planejamento “políticas de internacionalização institucional.” Zamberlam (p. 23) citando Morosini (2006) afirma que no processo de internacionalização da universidade no contexto da globalização deve ser considerado diferentes aspectos:

- a) Aceleração do processo de formulação de políticas educacionais públicas estatais e não estatais, de transnacionalização não só entre países do Mercosul, mas extensível à América Latina, à União Europeia no mundo.
- b) Consolidação do Estado que, de centralizador, passa a ser avaliador/regulador/supervisor da educação.
- c) Expansão da educação superior em todos os países.
- d) Classificação da educação superior como serviço de mercado (Acordo Geral de Tarifas e Serviços – GATs).
- e) Construção do “estado do conhecimento” pela internacionalização universitária em periódicos eletrônicos internacionais (o “estado do conhecimento” e o estado quantitativo/qualitativo que mapeia a distribuição científica sobre um determinado objeto).

Portanto, verifica-se que a internacionalização universitária na medida em que visa ou enfrenta múltiplos interesses frente às exigências do mercado educacional no mundo globalizado, apresenta um campo de atividades bastante vasto e dinâmico, como reforça Stalliviere (2004, p. 16):

“(...) a internacionalização não ocorre de forma isolada. O processo de internacionalização pressupõe cooperação em todas as suas formas: científica, tecnológica, acadêmica, e em seus diferentes níveis, tanto a cooperação horizontal e a vertical, quanto a bilateral, a multilateral, etc., principalmente estão voltadas para o âmbito da cooperação interinstitucional.”

Na mesma direção de pensamento, Zamberlam (2009, p. 15) explicita que o avanço da mobilidade estudantil, universitários que buscam sua formação no exterior, ocorre mediante acordos, convênios e intercâmbios, firmados entre Estados, entre Estados e IES (Instituições de Ensino Superior) ou ainda de forma direta entre diferentes IES.

Apresenta-se com denominações variadas, como “estudantes estrangeiros”, “estudantes internacionais”, “mobilidade internacional de estudantes.” Entretanto, através do relatório Global Education Digest elaborado por Verbik & Lasanowski (2006), ao utilizarem a terminologia da UNESCO, “mobilidade internacional de estudantes,” desde então, foi adotada pela OCDE, para caracterizar aqueles que atravessam fronteiras com a intenção de estudar (Zamberlam, 2009, p. 36).

Tolentino (2006, p. 347) acerca do Global Education Digest (2006), afirma sobre a especial atenção dada à questão do estudante internacional, sem perder de vista ao mesmo

tempo o país de origem e o que acolheu para estudo, no entanto, confere ampla função ao referido relatório:

“A edição do Global Education Digest 2006 (GED) do Instituto de Estatística da UNESCO caracteriza o mundo real, apresentando um grande número de indicadores de educação comparada úteis a avaliação dos planos nacionais de Educação para Todos, a monitorização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e ao acompanhamento de cada sistema educativo em relação aos seus próprios objectivos de mudança e com referência a outros sistemas nacionais.”

A mobilidade internacional de estudante, cuja tradução inglesa o *internationally Mobile Student (IMS)*, definido como aquele que não é cidadão do país onde estuda, possui uma autorização de permanência especial na condição de estudante e preparou-se para o ingresso no ensino superior no país de origem ou num terceiro (Tolentino, 2006, p. 348).

E, através de Desiderio (2006, p. 65) encontram-se outras referências para essa mobilidade internacional de estudante utilizada pela UNESCO (2006). Referia-se ao “Estudante Estrangeiro como aquele matriculado em programa de educação sem ter a condição de um país sem ter a condição de residente,” bem como de “Estudante Estrangeiro de Primeiro Ciclo de Educação Terciária” que possui categoria 5, nomenclatura adotada com base na *Classificacion Internacional de la Educacion (CINE)*. Neves (2003) traz um conceito do que seja Educação Terciária:

“A educação terciária refere-se a um nível de estudos que ocorre após o secundário, estando subdividido em instituições de educação terciária (universidades, instituições politécnicas e colleges, públicas e privadas) e numa variedade de outras escolas superiores voltadas a educação continuada, ao trabalho, ao mercado ou ao treinamento profissional” (ef. OECD, 1998).

Dados estatísticos apresentados por diferentes documentos que tratam da mobilidade estudantil internacional apontam o progressivo aumento no volume deste tipo de mobilidade, indicando que desponta na década de 80 do século XX em diante. Segundo Zamberlam (2009, p. 15), em 1980, os estudantes internacionais somavam 920 mil, e em 2009 ultrapassam 3,5 milhões.

Desiderio (2006, p. 68 a 70) após consultas ao *Global Education Digest/2006*, traz ao lado dos inúmeros dados estatísticos sobre a circulação de estudantes internacionais do ensino superior distribuído em vários países do mundo, análises circunscritas a essas realidades. O referido documento mostra que em 2004, 2,5 milhões de estudantes do ensino superior se encontravam fora do seu país de origem, comparando a cinco anos antes, de 1,75 milhões, representa um aumento de 41% desde o ano de 1999.

O aumento da mobilidade de estudantes no mundo é explicitado através do contexto da expansão geral da Educação Superior no período de 1999 a 2004, cujo número de matrículas passou de 92 para 132 milhões, resultando um crescimento de 40%. Mas, o documento alerta que isto não significa que as pessoas estejam cada vez mais estudando no exterior, mas sim, estão buscando elevar o nível de instrução em geral.

Tolentino (2006, p. 349) reforçando a estatística da mobilidade de estudantes internacionais ocorridas em 2004, coloca a participação de todos os membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, principalmente os países de origem, com exceção de Portugal seguido do Brasil.

Desidério (p. 69), agora com base nos dados da OCDE (2002), mostra que a mobilidade dos estudantes oriundos dos países africanos subsaarianos em direção a outra região ou país, é três vezes maior do que o percentual mundial. Nesta situação, cinco países africanos possuem mais estudantes de ensino superior estudando fora do que em seu país, são eles: Cabo Verde, Comores, Djibouti, Guiné-Bissau e Togo; os demais países na mesma situação, mas que se situam fora do continente Africano são: Andorra, Belize e Luxemburgo.

Ainda, Desiderio (2006, p. 69), com base no referido documento da UNESCO - 2006 mostra os impactos da mobilidade dos estudantes internacionais nos países receptores. As estatísticas revelam que seis países hospedam os estudantes internacionais em todo o mundo, o que representa 67%, através: Estados Unidos (23%), do Reino Unido (12%), da Alemanha (11%), da França (11%), Austrália (7%), Japão (5%). E, o crescimento dessas populações estudantis internacionais, foi quase três vezes maior (41%) do que o número de matrículas nacionais nos referidos países.

E já no ano seguinte, o Relatório da Atlas Project (2007) mostra uma relativa mudança quanto ao destino dos estudantes internacionais: Estados Unidos (22%), Reino Unido (13%), França (10%), Alemanha (9%), China (6%), Japão (4%), Austrália (4%), Canadá (3%) e demais países com 27%% (Zamberlam, 2009, p. 39).

Afinal, quais são as motivações mais profundas que mobilizam os estudantes internacionais a migrarem de seus países, ainda que via de regra temporariamente? Zamberlam (2009, p. 38 apud Marchetto, 2005), aponta a existência de diversas categorias de estudantes internacionais, as quais descreveremos:

- 1) Os que se movem independentemente. Caracterizam-se por se auto financiarem. Encontram-se ligados culturalmente aos seus países de origem e geralmente possuem melhores condições econômicas que outros autóctones.

- 2) Os que recebem incentivos acadêmicos. São os estudantes que se movem mediante os laços de cooperação internacional, como os Acordos/Convênios de programas Governamentais e por Acordos/Convênios de Programas Interinstitucionais (IES-IES ou IES e entidades do país de origem, seja religiosa, ONGs, educacionais). Recebem bolsa de estudos durante o período de formação, bem como a possibilidades de fazer intercâmbios no exterior.
- 3) Os estudantes refugiados.
- 4) Os que migram por razões econômicas.

2.1. Breve histórico das relações políticas entre o Brasil e África: os acordos bilaterais

A apreensão sobre a forma como se processa a internacionalização abordada tanto por Zamberlam (2009) quanto por Stalliviere (2004), conduz a pensar os acordos nas suas variadas formas, seja bilaterais, horizontais e multilaterais e dos fluxos demográficos de estudantes universitários em âmbito global, como elementos indissociáveis do mesmo fenômeno, do qual o Brasil situado na América Latina e no contexto dos países semiperiféricos vem ampliando (Sousa Santos, 2010).

No Brasil, a mobilidade dos estudantes internacionais também é tratada por Desiderio (2006, p. 77). Esta pesquisadora com base nos dados dos Censos Demográficos entre 1991 e 2000, fez uma análise sobre as entradas e participações dos estudantes internacionais no Brasil que cursam o ensino superior: a graduação, o mestrado e o doutorado, considerando a procedência do continente. Constata-se que, em 1991, 48,7% dos estudantes estrangeiros eram procedentes do continente americano (exceção do Brasil) e em relação a esse volume houve um pequeno aumento em torno de 0,6%, em 2000. Os estudantes africanos apresentaram maior aumento em relação aos procedentes de outros continentes, com um acréscimo de 3,75% nessa década.

Zamberlam (2009), ao deter-se, numa retrospectiva histórica das políticas governamentais no Brasil relativas aos intercâmbios educacionais, mostra que foram constituídas por três fases, iniciadas no início do século XX, e embora a última fase tenha ocorrido na década de 1960, ao longo do tempo sofre mudanças para tentar se ajustar as novas realidades do Brasil e dos países parceiros, indicando, que se processa até os dias de hoje.

Ainda, percebendo-se que as denominações de cada fase, expressa o fato que a caracterizou como veremos abaixo com base neste autor (p. 62-63):

1ª Fase: das iniciativas individuais - Tem como marco o ano de 1919, através da entrada esporádica de estudantes oriundos dos países da América Latina (argentinos, chilenos, paraguaios, uruguaios) para estudar no Brasil, inclusive nas Escolas Militar e Naval. Portanto, esta denominação caracteriza as ações individualizadas desses estudantes a época

2.ª Fase: dos convênios bilaterais - Esta fase envolve a vinda dos bolivianos para o Brasil em 1941, e consequente incremento nas relações culturais e da necessidade de efetivação dos convênios de Cooperação Culturais bilateral, que contempla o aspecto da educação. Nesta fase, surge a denominação de estudante-convênio, que é o aluno que é selecionado de forma diplomática, tendo que cumprir as regras expressa nos acordos bilaterais.

3.ª Fase: dos protocolos - O Ministério das Relações Exteriores do Brasil em 1964 caracterizou como “protocolo” os benefícios concedidos pelo o Brasil aos estudantes internacionais. E, em 1967 junto com o Ministério da Educação e da Cultura institui o “1.º protocolo” disciplinando a oferta e distribuição de vagas para cada país da América Latina, os critérios de seleção e a forma de encaminhamento do estudante-convênio nas Instituições de Ensino Superior.”

Ainda através de Zamberlam (2009) verifica-se que após a celebração do “1.º Protocolo” para o “2.º Protocolo” emitido em 1974, houve um interregno de sete anos. Este protocolo, além de referendar o acesso dos estudantes procedentes da América Latina, passa aceitar o ingresso dos estudantes de países africanos no Brasil. Em 1981, o 2.º Protocolo recebe um termo adicional assinado entre a Secretaria de Educação Superior (SESU/ MEC) e do Departamento de Cooperação Cultural Científica e Tecnológica e MRE, enfatizando o ensino da língua portuguesa para os estudantes estrangeiros nas universidades do Brasil.

O “3.º Protocolo ”foi assinado em 1986, trata de forma mais clara da disciplinarizaçãodo tempo de permanência do estudante-convênio, bem como da sua integralização nos cursos. O “4.º Protocolo” data de 1993, através do qual, a SESU/MEC assume a gerência do programa (convênio) até então de responsabilidade da CAPES. O “5.º Protocolo” (1998), tratou da elaboração do Manual do Estudantes-convênio, e estabeleceu que o Programa Estudante-Convênio- Graduação (PEC-G) passaria a dar “prioridade aos países que apresentassem candidatos no âmbito de programas nacionais de desenvolvimento socioeconômico, acordados entre o Brasil e os países interessados, por via diplomática” (Zamberlam, 2009, p. 63-64 apud Desiderio 2006).

Por esse resumo retrospectivo das políticas dos governos brasileiros acerca dos intercâmbios educacionais, verifica-se que essas ações se deram inicialmente com os países da América Latina, e posteriormente com a África, tendo como marco histórico a oficialização do 2.º Protocolo, através do qual emite aceitação dos estudantes africanos no Brasil, nos meados da década de 70 do século XX.

Assim, vista por esse prisma denota-se que a política de cooperação educacional entre o Brasil e África é muito recente, sugerindo estar em construção. E, longe da assinatura do 2.º Protocolo Brasil/África esta isolado, mas insere-se na política dos recém- instalados governos militares de ampliação diplomática exteriores com a África, Europa e Ásia, não tardando para culminar em vários e diversos acordos de cunho de cooperação cultural e técnica, comercial e bilateral conforme Desiderio (2006) e Barros (2007), por exemplo.

E mais, considerando que a vinda dos primeiros estudantes africanos para o Brasil conforme Mungoi (2006) se dera bem antes, leva a interpretar que essa ação político educacional viera retomar e ou mesmo reafirmar esse tipo de cooperação entre Brasil e África iniciada pelos governos anteriores. Na verdade, conflui para o início de um período histórico das relações entre o Brasil e África, denominada de “a reafirmação da política Africana.” (Mungoi, 2006, p.27 apud Saraiva,1998). É neste sentido que Mungoi contextualiza a vinda dos primeiros estudantes africanos para o Brasil:

“E de salientar que a instalação das primeiras embaixadas no continente africano, na década de 60, permitiu que o Brasil estabelecesse acordos de cooperação cultural e técnica com alguns países da África Subsaarianos. O primeiro grupo de estudantes africanos veio ao Brasil na década de 60 e era constituído por 16 estudantes de Senegal, Gana, Camarões, e Cabo Verde. Entretanto, e com a implementação do PEC-G nos fins dos anos 70 que a presença dos estudantes africanos nas universidades brasileiras se tornou significativa. Trata-se de um período em que a universidade e a pesquisa se consolidam no Brasil e os PALOP conquistam suas independências” (Mungoi, 2006p. 28).

Tendo em vista a importância que desponta o Continente Africano nas relações entre o Brasil e África na década de 70, e principalmente no sentido de apreender o contexto de construção dessas relações, na qual o tema da educação juntamente com outros, farão parte da agenda política desses governos, que abordaremos essas relações na contemporaneidade, conforme Mungoi (2006, p. 25à 28).

O recorte da História Contemporânea entre o Brasil e África elaborada por Saraiva (1998), é constituída por quatro fases, tendo como marco a década de 30, e prolonga-se até ao final da década de 90, do século XX. As denominações dadas por Saraiva a cada fase é um indicativo dos delineamentos das relações entre o Brasil e África ao longo deste percurso histórico, que longe de transcorrer de forma contínua e sistemática, mas inscrevem-se pelas

circunstâncias históricas, políticas, econômicas estratégicas e ideológicas do nosso país frente à América Latina, ao continente Africano no cenário mundial, como se ver nas fases descritas abaixo.

Primeira Fase: denominada de “África sem importância” “esquecimento” e “Afastamento deliberado” que se inicia em 30 e perdura até 1946. Esse “afastamento deliberado” nas relações entre o Brasil e África, segundo Saraiva, vincula-se ao período de construção da nação brasileira sob forte influência ideológica das suas elites que privilegiou os ideais das sociedades ocidentais modernas.

Segunda Fase: “O Brasil e o renascimento africano,” ocorrida entre 1946 a 1961. A revitalização verificada nesse período e atribuída por Saraiva ao contexto histórico do pós Segunda Guerra Mundial e das influências nas relações externas e internas como: a consolidação da independência política de alguns países africanos, e dos impactos no Atlântico Sul, os interesses do financiamento internacional do desenvolvimento econômico na América Latina e em África, a instalação das primeiras embaixadas do Brasil em África (1961)

Terceira Fase: “Avanços e recuos nas relações entre o Brasil - África,” compreendida entre 1961-1969. Um dos principais fatores desses avanços e recuos nas relações entre o Brasil e África, refere-se ao fato dos países africanos e dos seus movimentos de libertação estar aliado ao comunismo.

Quarta Fase: denominada de “a reafirmação da política africana,” esta última, iniciada desde 1969 indo até 1990. Houve a retomada das relações entre o Brasil e África, com especial atenção para os aspectos da área econômica e social.

Através de Desidério (2006) e de Barros (2007) obtém-se de forma cronológica a emissão de uma série de acordos que foram celebrados entre o Brasil e África ao longo dessas fases históricas. No entanto, de entre os muitos acordos realizados entre nosso país com os países africanos, nossa atenção recai sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – denominado de PEC-G, porém antes faremos uma rápida análise sobre a Educação Superior em Cabo Verde e na Guiné-Bissau.

2.2. Contextualizando as Instituições de Ensino Superior em Cabo Verde e na Guiné-Bissau

Nas quatro categorias de estudantes internacionais elaborada por Marchetto (2005, apud Zamberlam, 2009) tais como: a) Os que movem independente; b) Os que recebem

incentivos acadêmicos; c) Os estudantes refugiados; d) Os que migram por razões econômicas.

O percentual da mobilidade internacionais de estudantes, oriundos dos países africanos subsaarianos, em direção a outras regiões, é considerada uma das mais elevadas, representando, uma cifra três vezes maior que a média mundial. E, cinco países: Cabo Verde, Camarões, Guiné-Bissau e Togo, possui maior número de estudantes do ensino superior, fora do seu país, do que interno (Desidério, 2006).

Assim, não pode deixar de considerar o peso da mobilidade dos estudantes africanos em direção a Portugal e ao Brasil os fatores históricos, linguísticos e culturais de acordo com Desiderio (2006), vinculado a meio século de dominação/exploração portuguesa em seus territórios, e suas ressonâncias nas formas de organização sociais, políticas e institucionais que incidem diretamente nas políticas educativas adotadas.

A História passada e presente interpenetra-se, salientada nos pensamentos de Hall (2009), sobre a intrínseca relação da questão multicultural com o fenômeno pós-colonial, e de Torres (2005), Sousa Santos (2010) sobre a política neoliberal e a descapitalização global que atinge, embora de forma diferente, os países centrais, periféricos e semiperiféricos e suas universidades, em especial às de cunho público.

Para Sousa Santos (2010, p. 23), nos países periféricos a crise nas universidades, assume “proporções catastróficas” explicada pela impossibilidade de conseguir receitas dentro e fora do mercado, crise esta que já havia se instalado, mas fora agravada na última década pela crise financeira do Estado e dos programas de reajuste estrutural.

Esse sociólogo (p. 23-24) ao cruzar dados da UNESCO de 1997, e do Banco Mundial relativos as universidades dos países africanos, comprova o estado de carência na maioria delas, expresso no colapso das infraestruturas, nos recursos humanos (docentes com baixa remuneração, ficam propensos à corrupção que reflete no ensino (falta e ou pouco investimento na pesquisa) cuja origem responsabiliza a política agressiva deste banco frente as mesmas. Sousa Santos (2010, p.23) afirma que

“o Banco Mundial diagnosticou de modo semelhante a situação e, caracteristicamente, declarou-a irremediável. Incapaz de incluir nos seus cálculos a importância da universidade na construção dos projetos do país e na criação de pensamento crítico de longo prazo, o Banco entendeu que as universidades africanas não geravam suficiente “retorno”.

Sousa Santos (2010) mostra que os efeitos dessa política do Banco Mundial, refletiu-se nos modelos educacionais instalados nas universidades de alguns países no Sul do continente africano. Ainda, de acordo com o autor (p. 24):

“A política do Banco Mundial para o ensino superior na África teve várias vertentes. Uma delas foi à criação de institutos politécnicos antigeneralistas, orientados para a formação profissional, a outra consistiu em conceber o trabalho universitário como exclusivamente trabalho docente, sem espaço para a investigação. O pressuposto é que o Sul não tem condições para a produção científica própria nem as terá no médio prazo. Daqui concluir-se que o Sul não tem direito a ter produção científica própria vai um passo.”

Além dessas condições nas instituições do ensino no Sul da África, assinaladas por Sousa Santos (2010) e Desidério (2006, p. 112 -113), sobre a educação superior no âmbito deste continente, assegura que mesmo no pós independência de seus países que: “as instituições de ensino superior continuam com o formato e a filosofia sob influência do sistema europeu de origem O desenvolvimento destas instituições é amparado por donativos estrangeiros, conforme analisa Sehoole (2005).” E, com base neste autor, Desidério (2006), finaliza afirmando que a independência política não significou a independência financeira, em particular na África do Sul, onde atuam organismos internacionais de ajuda, a exemplo a US Agency for International Development (USAID).

E, com base nas pesquisas tanto de Desidério (2006), Furtado (2005) e Tolentino (2006) relativas às realidades da educação superior em alguns dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, vem ratificar de certo modo aquela assertiva colocada por Sousa Santos (2010) para a realidade educacional dos países do Sul africano.

Desidério (2006) mostra certa efervercência no âmbito das políticas educacionais na década de 90 nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, para o acesso à educação superior, mas que continua incipiente para atender a demanda. Pois, afirma (p. 113), que a maioria das instituições existentes em Angola, Cabo Verde, Guine-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, datam da década de 90, além de que as antigas universidades públicas passaram por modificações nas diretrizes e estruturas curriculares neste período. E, apesar delas terem ampliado a oferta das vagas, não foi suficiente para atender a procura da população universitária.

Mas, verifica-se também, que ao longo da historia dos PALOP no pós-independência, a busca de esforços conjunto para amenizar essa problemática educacional, mediante as políticas de cooperação internacional, traduzidos nos diversos acordos de natureza bilaterais e multilaterais, firmados nesta década. Os acordos bilaterais e multilateralerias “segundo os princípios de bem publico” são defendidos e estimulados no

âmbito das relações transnacionais, e mesmo, incluídos por Sousa Santos (2010, p. 109-110) nos princípios elaborados para a reforma universitária contraposta as políticas da globalização, concebendo-os como “o sentido da globalização alternativa na área da universidade.”

Neste contexto, o autor vislumbra importante atuação da Comunidade de Países de Língua Portuguesa nessas relações transnacionais, ao afirmar que: “No caso dos países de língua oficial portuguesa, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) é um espaço multilateral com um enorme potencial para a transnacionalização cooperativa e solidária da universidade”. Dentro dos espaços que considera semiperiférico, Sousa Santos (2010, p. 109) confere ao Brasil e Portugal liderar os primeiros passos rumos a transnacionalização da universidade, embora oriente a articulação deste espaço regional com a Espanha, com os países do MERCOSUL e da América Latina de modo geral e africanos para sua realização.

Desidério (2006, p. 112), também destaca a importância da CPLP desde sua criação na cidade de Lisboa em 1996, para o alargamento das relações políticas internacionais nos espaços sul-sul, apresentando o Brasil como um dos principais parceiros na área da educação, já nesta década:

A criação da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), em âmbito geral, abriu novas perspectivas com relação à cooperação sul-sul e notadamente no que refere ao desenvolvimento de projetos e programas multilaterais. O Brasil, um dos principais parceiros desta comunidade na cooperação, desenvolve desde meados dos anos 90, uma gama de programas no sentido de fomentar instrumentos eficazes para a melhoria nos indicadores de desenvolvimento social. A educação, nessa perspectiva, foi eleita o principal veículo de integração e promoção social entre os parceiros.

Desiderio (2006, p. 115) é de opinião que de entre os países africanos membros da CPLP, Cabo Verde é o que possui melhor condições escolares. Isto se explica citando Gomes (1996) pela implementação de uma política de valorização dos recursos humanos que permite atrair professores vindos de outros países africanos, principalmente da região ocidental.

No, entanto, através das densas teses de Tolentino (2006), e de Furtado (2005) a primeira relativa à realidade de Cabo Verde, através da qual o autor se utiliza da Educação Comparada para a investigação dos pequenos estados africanos, e em especial para o caso da educação superior em Cabo Verde, enquanto a segunda analisa a gestão educacional em Guiné-Bissau desde a década de 40 do século XX a 2000, segundo ele com o objetivo de

“identificar a desarticulação e as incoerências das medidas administrativas adoptadas ao longo desses anos de modo a se poderem encontrar algumas estratégias de adaptação e revitalização da Administração da educação,” obtém-se profunda e complexa análise das singularidades históricas destas nações africanas, entretanto, a seguir prioriza-se, as informações sobre recorte educacional analisados pelo referidos autores.

Tolentino afirma (p. 261) que após a independência em Cabo Verde, ocorrida em 1975, houve um aumento considerável do acesso deste nível de ensino no país, movido pela concessão de bolsas de estudos no exterior, dentre outros países como, a Alemanha, Argélia, Brasil, Cuba, EUA, França, Portugal e URSS. Estas condições estariam conjugadas as condições das políticas externas e internas voltadas para a educação em Cabo Verde: Entretanto, ações de formação superior em Cabo Verde geralmente de natureza politécnica e de curta duração, foram desenvolvidas para atender a necessidades conjunturais de mão-de-obra qualificada. A educação básica de 6 anos atingiu a universalização nos meados da década de 90, o ensino secundário, embora sem qualidade necessária, teve grande pressão sobre a educação superior, numa altura em que a tendência para a redução da oferta de bolsas de estudos no exterior já era persistente.

“Apesar destes constrangimentos, 4 IES públicas sobreviveram, firmando-se ao longo dos anos, enquanto escolas superiores ou centros de investigação com algumas atividades de ensino com missões específicas e mais ou menos pertinentes, mas sem a visão características da universidade.” (Tolentino, 2006, p. 262).

A descrição das quatro Instituições de Ensino Superior de cunho público existentes em Cabo Verde é considerada por Tolentino (p. 262) como “os maiores depositários da experiência do ensino público em Cabo Verde” e a seguinte: O ISE – Instituto Superior de Educação), o ISEMAC – Instituto Superior de Engenharia do Mar, o INIDA/CFA – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário/ Centro de Formação Agrária e o ISCEE – Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais.

Em 2008, Cabo Verde inaugura mais uma instituição pública do Ensino Superior, trata-se da Universidade de Cabo Verde, designada de Uni-CV localizada na sua capital cidade da Praia. Consta no Estatuto de criação da Uni-CV no seu Art. 3.º 1 que se refere a sua missão que a “Uni-CV é um centro de criação, difusão e produção da cultura, ciência e tecnologia, articulando o estudo e a investigação, de modo a potencializar o desenvolvimento humano, como factor estratégico do desenvolvimento sustentável do país. No Art. 14.º 1. especifica as áreas de atuação científicas da Uni-CV: A Uni-CV ministra o ensino e organiza a investigação científica em torno de grandes áreas científicas, designadamente: a) Ciências

da Natureza, da vida e do meio ambiente; b) Ciências Humanas, Sociais e Artes; c) Ciências Exactas; tecnologia e engenharias; d) Ciências Econômicas, Jurídicas e Políticas. No projeto de criação da Uni-CV o governo de Cabo Verde contou desde seu início, com o apoio do governo do Brasil, de Luis Inácio Lula da Silva, quando visitou o país em 2004.

E já no ano seguinte, foram definidas áreas de cooperação e posteriormente formalização mediante atuações de cooperação técnica e científica do Ministério de Ciência e Tecnologia, do Ministério das Relações Exteriores e das universidades federais, a Universidade de Brasília (UNB), da Universidade Federal do Ceará (UFC) e depois da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). em que pese pequenas divergências de cunho informativas entre Furtado (2005) e Desiderio (2006) acerca da realidade do Ensino Superior em Guiné-Bissau, de um modo geral comungam em apresentar este nível de ensino em um estado incipiente neste país. Essa incipiência do Ensino Superior na Guiné-Bissau, argumenta o autor (p. 572) deve-se ao longo dos anos terem sido realizadas várias iniciativas que foram logradas pelas dificuldades enfrentadas.

Desiderio (2006, p. 116) mostra que na Guiné-Bissau, com o objetivo de desenvolver os conhecimentos nas áreas das ciências humanas e de preservação do patrimônio histórico do país, foi criado o Instituto Nacional de Pesquisas (INEP) em 1984. Mas, em termos do Ensino Superior aponta a existencia de três instituições: a Faculdade de Direito de Bissau, criada em 1990, a Universidade Amilcar Cabral, a única instituição pública do país, e foi inaugurada em 2004, e a Universidade de Colinas de Boe, a única independente.

E, de acordo com Furtado (2005, p. 574) coube ao INEP a primeira reflexão e esboço de um projeto universitário em Guiné-Bissau em 1991, pela iniciativa de seu primeiro diretor Carlos Lopes, projeto que depois recebeu o nome UNIBIS – Universidade de Bissau (1997), que deveria ser executado através do protocolo do Ministerio da Educação Nacional da Guiné-Bissau e a Cooperativa da Universidade de Lusíada, mas o projeto não foi concluído em função da queda do governo de Manuel Saturnino da Costa.

Em relação à Universidade, Amilcar Cabral (UAC) Furtado (p. 574), afirma que ela foi criada 1999, pelo Decreto-lei n.º 6/99 de 3 de Dezembro e conforme Art. 4.º “ministrar cursos univesitarios, politécnicos e profissionalizantes, podendo atribuir graus de bacharel, licenciado, mestre e doutorado.”

E, conforme Furtado (p.572) a criação dessas duas universidades em Guine-Bissau, surgem exatamante como modelos alternativos frente às profundas dificuldades enfrentadas no contexto social e político do país. De modo que em 2003, existiam apenas duas instituições

“em regime permante” a Faculdade de Direito e a Escola Normal Superior “Tchico Te.” Assim, Furtado argumenta:

“(…) sem o Estado definir os mecanismos de funcionamento de instituições de nível superior de interesse vital para o desenvolvimento do país; sem que exista alguma definição clara no âmbito e objectivos do ensino superior no contexto da Guiné-Bissau, como parte integrante do sistema educativo, surgiram de uma só vez duas universidades no ano de 2002/2003: a Universidade Amílcar Cabral (semi-pública) e Universidade Colinas de Boé (privada).” (Furtado, 2005, p. 574).

Furtado (2005, p. 574 a 579) faz uma longa discussão sobre os projetos de ensinos superior da Universidade Amílcar Cabral (UAC) e da Universidade de Colinas de Boé implementados na Guiné-Bissau, desde, suas formas de funcionamento, da inexistência de uma política sistemática estatal que influencia nos recursos infra estruturais e humanas enfrentadas nos dois primeiros dois anos, seus alcances, os limites e certas críticas aos modelos adotados face a realidade histórica, política, econômica e social interna. Destaca o amplo projeto da UAC, com vista a integração de todas as universidades existentes no país, num corpus universitário, entretanto, aponta seus limites frente a uma clara definição, expressa inclusive no Decreto n.º 6/99 de sua criação, e no Decreto n.º 16/99 de 12/1999 que instituiu a Comissão Instaladora, cuja função era definir suas atribuições.

Quanto a Universidade de Colinas de Boé, segundo Furtado (p. 577-578), “ela surge como instituição privada, orientada para sectores fundamentais que deverão acompanhar e apoiar o desenvolvimento do país.” Foi instalada na antiga fábrica de castanha de caju, iniciando seu funcionamento com 500 alunos e 20 professores que recebe apoio do Instituto Politécnico de Leiria. Desde o início dispôs dos cursos de licenciaturas: 1) Administração Pública e Economia Social, 2) Gestão e Contabilidade, 3) Comunicação Social e Marketing e 4) Sociologia. Conclui o autor (p. 578) “Não se conhece o diploma da sua criação. Tal como a Universidade Amílcar Cabral, e confrontada por uma série de limitações de ordem humana, material, financeira e logística.

Furtado (p. 578) mostra que a criação das Universidades Amílcar Cabral (UAC) é da Universidade Colinas de Boé na Guiné-Bissau e seus modelos institucionais respectivos semi-pública e privada, trouxe ao lado da imediata inclusão educativa de milhares de jovens, também visíveis dificuldades no interior da já instalada Escola Normal Superior “Tchico Te.” Estas duas universidades tem conseguido um número apreciável de alunos, dada a intensa procura por milhares de jovens que já concluíram a 11.ª classe e que não encontravam outras alternativas para além da Faculdade de Direito e da Escola Normal Superior “Tchico Te”. Tem por outro lado, recrutado docentes devido ao nível atractivo de salários que oferecem,

facto que está a criar algumas dificuldades no funcionamento da Escola Normal Superior “Tchico Te”, que, como já se afirmou, não possui docentes próprios sendo por isto obrigada a contratar um numero considerável de professores no exterior.

Alem das criticas realizadas por Furtado (2005, p. 579) quanto aos modelos adotados pelas Universidades: a UAC e a de Colinas de Boé na Guiné-Bissau nota-se maior apreensão do autor quanto as futuras implicações para o aprofundamento das desigualdades sociais e acesso a educação e consequente desenvolvimento no país, pelo fato de não terem sido consideradas as condições contextuais internas:

“Porém, a criação de instituições de nível superior em contexto educativos marcados por profundas carências, em que se põe de forma grave o problema de equidade no acesso, em que os sistemas educativos procuram ainda uma identidade, pode tanto ser um desafio, para uma maior abertura a ciência ao progresso, como pode ser uma ameaça devido ao aprofundamento das desigualdades. Tudo depende da forma como é encarado o assunto o projecto. E, do ponto de vista da ameaça que se pode questionar no caso concreto da Guiné-Bissau, a pertinência e a oportunidade de aparecimento dessas duas instituições sem uma preparação previa dos contextos em que se vão inserir e funcionar. Isto porque o país atravessa ainda uma grande instabilidade, a situação económica e notoriamente frágil, o contexto nacional é marcado pela ausência de uma política global para a educação e pela indefinição do Estado face ao ensino básico (cada vez mais dependente do exterior) que não consegue ainda garantir as quatro classes elementares a maioria das crianças, secundário (caracterizado ainda por uma via única, não definido do ponto de vista da sua entidade e frequentado por uma baixa percentagem de alunos, sendo ainda mais baixa a percentagem dos que o concluem) e profissional (que funciona em instituições paralelas).”

Portanto, somente através do levantamento de alguns aspectos dos contextos das realidades históricas, políticos, económicos e sociais específicos das nações africanas de língua oficial portuguesa de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, que se pode encontrar algumas explicações para a adesão política e educacional destas nações africanas ao Programa Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-Ge continuidade cada vez mais intensa.

2.3. A Política de Cooperação Educacional entre o Brasil e a África: o Caso do PEC-G

Cruzando as informações de Zamberlam (2009, apud Mungoi, 2006) e Mungoi (2006 apud Saraiva, 1998) acerca da historicidade das relações diplomáticas entre o Brasil, América Latina e África quanto à discussão da educação, verifica-se que o que se denomina hoje, de Programa Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G, foi delineado desde a década de 60 do século XX quando se inicia a emissão dos protocolos e, paulatinamente foi construído sob as diversas influências dos contextos político e social interno e externo, e só no final da década de 90, adquiriu o formato em vigor.

No caso das relações política e educacional com os países Africanos, apesar de perceber acordos desde a década de 60, Mungoi (2006), somente através do 2.º Protocolo, 1974, indicam que passou a regularizar maior entrada de estudantes africanos para estudar no Brasil. Com base no atual Termo do Protocolo do PEC-G, e o 5.º Protocolo na história dos protocolos educacional e internacionais no Brasil, este foi celebrado entre os Ministérios das Relações Exteriores (MRE) e o da Educação e do Desportos (MEC) e regulamentado pelo Art. n.º 94 da Portaria n.º 580 de 23 de Maio de 1987 e ratificado pelas suas representações, o Departamento de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica (DCT) e da Secretaria de Educação Superior (SESu) em 13/03/1998 que estabeleceu dez Seções que tratam: I) Definição/Objetivos, II) Das Responsabilidades; III) Captação e Distribuição de Vagas; IV) Processo Seletivo; V) Concessão de Visto; VI) Matrículas na IES; VII) Complementação e Mudanças de Cursos; VIII) Transferências; IX) Desligamento; X) Disposições Gerais. Essas dez seções sistemáticas possuem 29 cláusulas e formam o Termo do Protocolo PEC-G.²

Vale salientar a importância de outro documento extensivo ao PEC-G, o Manual do Programa de Estudantes-Convênio PEC-G emitido pelo MEC (2000) pela força do 5.º Protocolo de 98 para a observância do seu funcionamento. Verifica-se nome-PEC-G desde a reconstituição histórica do PEC-G e principalmente amplia as atribuições trazidas nas seções e por conseguinte das cláusulas do programa, de modo avizualizar melhor sua política diplomática educacional com os países signatários deste acordo. E no Manual do Estudantes - Convênio de Graduação que se verificam de forma mais pormenorizada os direitos e principalmente os deveres do Estudante-convênio de Graduação PEC-G.

Se historicamente, o PEC-G no Brasil surge das relações política e diplomáticas primeiro com os países da América Latina e bem depois, com os do Continente Africano reacendidas desde a chamada Fase de “Reafirmação do Continente Africano” fonte na década de 90, verifica-se que essas relações foram ampliadas tanto internamente na América Latina quanto no Continente Africano e foram estendidas mesmo para o Asiático ao longo dos

²As análises das trajetórias dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, foram confrontadas a todo instante com o referido Protocolo PEC-G ao longo da pesquisa. Ressalta-se, que através de um recente Decreto n.º 7.948 de 12 de Março de 2013, assinado pela presidenta do Brasil, Dilma Aguiar Rousseff e respectivo Ministro da Educação, Antonio Aloizio Mercadante Patriota, trouxe algumas reformulações no PEC-G. O formato em dez seções e respectivas 29 cláusulas foi disposto em cinco capítulos e 26 artigos. Dentre, as alterações percebidas, destaca-se as referentes à faixa etária de ingresso do estudante-convênio ao PEC-G, ao certificado do CELPE-BRAS, das reprovações em disciplinas, e auxílio financeiro para o estudante-convênio. Das quais, procuraremos na medida do possível, atualizá-las. (Anexo A).

últimos anos. Essa postura da política diplomática brasileira está expressa e sustenta-se na Cláusula 1do Protocolo do PEC-G, que trata do seu Objetivo:

“O Programa de Estudantes-convênio de Graduação (doravante denominado PEC-G), conjuntamente gerido pelo DCT e pela SESU, constitui uma atividade de cooperação, prioritamente, com países em desenvolvimento, que objetiva a formação de recursos, possibilitando a cidadãos de países com os quais o Brasil mantém acordos educacionais ou culturais realizarem estudos universitários no Brasil, em nível de graduação, nas instituições de ensino superior brasileiras (doravante denominadas IES) participantes do PEC-G. Parágrafo único – O PEC-G dará prioridade aos países que apresentem candidatos no âmbito de programas nacionais de desenvolvimento sócio-econômico, acordados entre o Brasil e os países interessados, por via diplomática.”

Assim, o PEC-G trata-se de um programa que objetiva uma cooperação bilateral na área da educação do nível do Ensino Superior, com vista à graduação de profissionais para a formação de quadros nos países em desenvolvimento, que aderiram aos Acordos de Cooperação, Manual do Estudante- Convênio PEC-G 2000, p. 27.

No âmbito das responsabilidades e competências da execução das normas do PEC-G, visualiza que são muitas, atribuídas de forma conjunta ao MRE, através do DCT (Departamento de Cooperação Técnica Científica e tecnológica) e do MEC através da SESu (Secretaria de Ensino Superior) junto as IES brasileiras e destas juntas ao Estudante-Convênio, conforme Cláusulas 2, 3 e 4 do Protocolo PEC-G. Ao DCT, compete à coordenação, gerenciamento do PEC-G para a viabilização da política de cooperação externa, através das embaixadas do Brasil com sedes nos países signatários dos Acordos culturais e educacionais, onde se inicia o processo seletivo dos candidatos ao programa. Enquanto, a SESu compete promover a execução interna do PEC-G articulada com as IES. Manual do Estudante-Convênio PEC-G, 2000, p. 19.

Portanto, a forma de captação e distribuição de vagas nas IES brasileiras participantes do PEC-G e países parceiros se processa mediante competências tanto do DCT e da SESu junto as IES, estando definida pelas Cláusulas 6, 7 principalmente e abertura da Cláusula 8 do Protocolo PEC-G, que referenda o seguinte: a cada ano a Sesu faz consultas as IES participantes do PEC-G, após informa ao DCT o número de vagas disponíveis. O número de vagas por curso e sua distribuição pelas diferentes regiões do país, dependerão das possibilidades reais do Sistema de ensino universitário brasileiro. Compete a SESU e ao DCT a definição tanto dos cursos prioritários, quanto dos países a serem beneficiados com a concessão das vagas. (Cláusula 6 § 1.º e § 3.º). Compete ao DCT a distribuição das vagas existentes pelos países participantes e o encaminhamento dos candidatos selecionados, na etapa final, a SESu. (Cláusula 7). Entretanto, no processo seletivo final do candidatoa SESu é

acessorada por uma comissão indicada pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das universidades Brasileiras. (Cláusula 8).

Portanto, verifica-se que a política educacional do PEC-G de priorizar como países parceiros, os que apresentam um plano nacional de desenvolvimento, vem somar aos aspectos já mencionados para que países africanos tenham a maior representatividade, principalmente do grupo dos Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)*, seguido dos da América Latina e do Caribe no programa³.

Dados do MEC (2009) sobre o referido programa neste ano confirma que 611 estudantes foram selecionados, 86% são procedentes de países africanos distribuídos por: Cabo Verde (35%), seguido da Guiné-Bissau (30%) e Angola (19,5%). Rodrigues (2009). Em relação à distribuição dos estudantes PEC-G (2008) por região no Brasil versus universidades dados da Andifes (2007) contabilizou que a maioria se concentra na região Sudeste (44%), na Sul (23%), na Nordeste (19%), no Centro-Oeste (10%) e Norte (4%). (Rodrigues, 2009, p. 28-29).

Dados fornecidos pelo MRE (Ministério das Relações Exteriores, 2001-2010) mostram que nesta década mais de 6.000 estudantes foram selecionados pelo PEC-G, a maioria proveniente do Continente Africano, destes com a maior participação de Cabo-Verde, da Guiné-Bissau e Angola, seguido de alguns países da América Latina, através do Paraguai, Equador e do Peru. Entretanto, a seguir trazemos a Tabela 1, abaixo, referente às entradas dos estudantes de países africanos, pois servirão para discussão nos capítulos posteriores acerca dos sujeitos pesquisados, oriundos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, que na sua maioria entraram e ainda frequentam a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) neste período.

Tabela 1- Distribuição de Vagas do Programa Estudantes – Convênio de Graduação para os países africanos

³Países participantes do PEC-G: Continente Africano: África do Sul, Angola, Benin, Cabo Verde, Camarões, Costa do Marfim, Gabão, Gana, Guiné-Bissau, Mali, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Quênia, República do Congo, República Democrática do Congo, São Tomé e Príncipe, Senegal e Togo. América Latina e Caribe: Antígua e Barbuda, Argentina, Barbados, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela. Na Ásia: China, Paquistão, Tailândia e Timor Leste. Fonte: Divisão de Temas Educacionais: Países Participantes do PEC-G, 2007.

PAÍS	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Angola	21	29	23	33	11	31	28	91	148	48	466
Benin	0	0	0	0	0	0	0	11	5	7	11
Cabo Verde	65	227	263	192	230	314	265	381	287	133	2474
Camarões	0	1	0	0	0	0	2	1	0	3	4
Costa do Marfim	0	0	1	1	0	0	3	1	0	0	6
Gabão	11	0	2	1	1	3	4	0	0	0	22
Gana	3	7	9	11	6	3	3	6	0	1	51
Guiné-Bissau	88	111	97	58	186	159	19	133	193	95	1175
Mali	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
Moçambique	13	27	21	26	27	13	9	4	5	9	166
Namíbia	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Nigéria	6	7	11	14	27	19	22	32	0	0	147
Quênia	4	14	14	11	12	5	0	6	3	3	72
Rep. Dem. do Congo	0	0	0	0	0	0	9	106	57	78	250
São Tomé & Príncipe	0	24	0	47	147	35	13	12	7	6	291
Senegal	2	4	1	1	3	5	1	0	0	0	24
TOTAL	214	451	442	395	650	589	378	784	705	383	4976

Fonte: Ministério das Relações Exteriores.

CAPÍTULO III

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3.1. Objetivos da Pesquisa

3.1.1. *Objetivo geral*

- Analisar o processo de inserção sócio-acadêmica dos estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau integrantes do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

3.1.2. *Objetivos específicos*

- Coletar fontes históricas orais e escritas, que reconstituam as trajetórias⁴ dos estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G no contexto dos sistemas de Ensino Superior destas nações africanas dos PALOP⁵ e no Brasil, e por extensão na UFRN,
- Identificar junto aos estudantes, professores e coordenadores os fenômenos das relações étnicoraciais e educacionais, que interferem nas trajetórias cotidianas nos cursos frequentados na UFRN, com ênfase nos de Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e no de Medicina,
- Levantar dados estatísticos relativos aos estudantes dos cursos de Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina, acerca de aspectos do funcionamento do PEC-G/UFRN, quanto aos propósitos de conclusão de cursos e futura atuação profissional em Cabo Verde e na Guiné-Bissau.

⁴ Trajetórias táticas, categoria extraída de Michel de Certeau (1994, p.98), cuja idéia de movimento temporal no espaço, se desenha de forma diacrônica e sincrônica. Um caminhante na cidade, portanto, um espaço construído, a partir de critérios próprios, seleciona fragmentos, do vasto conjunto de sua produção, para construir histórias originais.

⁵ Os países que compõem os Palop são: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. Esta sigla de acordo com Subuhana é o acrônimo de Países Africanos de Língua Portuguesa, antigas colônias portuguesas, constitui o elemento interno de ligação entre suas populações e de projeção no exterior. A experiência sociocultural de universitários da África lusófona no Brasil: entremeadas histórias. **Revista Proposições**, Campinas, v.20, N. 1 (58) p. 103-124, Jan/Abr. 2009.

- Analisar as percepções dos estudantes cabo-verdianos e guineenses diante dos obstáculos enfrentados nos espaços desta IES, confrontando-os com os dos professores-coordenadores,
- Levantar sugestões junto aos sujeitos pesquisados que possibilitem tomadas de reflexões e ações de mudanças no PEC-G- UFRN, para se ajustarem às realidades cotidianas e de inclusão social do estudante-convênio nesta IES.

3.1.3. *Método da pesquisa*

Na opinião de Sousa Santos (2009) na pós-modernidade existe uma fragmentação não de ordem disciplinar, mas sim temática. Hoje atravessa uma fase de revolução científica, em que se deve priorizar a pluralidade metodológica, mas esta só será possível através de uma transgressão, que se refletirá nos estilos e gêneros literários que orientam à escrita científica. Assim, “A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construídos segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista” (Sousa Santos, 2009,p. 78).

Esse parecer de Sousa Santos sobre a ruptura do conhecimento na atualidade que trouxe substanciais mudanças conceituais e metodológicas no fazer científico é compartilhado por autores como Laville & Dionne (1999) e Richardson (2010). Através desses autores apreende-se que o projeto de pesquisa, desde o problema a ser investigado aos procedimentos metodológicos, justifica-se, em grande medida, em função de conhecimentos, valores e da opção do pesquisador. Entretanto, embora Laville & Dionne (1999), ressalte que a pesquisa possibilita um campo em que a imaginação do pesquisador deva possuir papel importante, deixa claro que esta longe de ter como objetivo o de “inventar a realidade”, mas sim de “melhor abordá-la a partir das grandes categorias de instrumentos” pré-estabelecidos.

Ainda, Laville & Dionne (1999) advertem que nenhum instrumento de pesquisa é perfeito, possui vantagens, limites, falhas daí que o pesquisador sempre procura utilizar mais de um instrumento e tentar aproveitar o máximo de suas vantagens, e minimizar seus inconvenientes. Estas orientações foram perseguidas por esta pesquisa, optando-se simultaneamente, pelas abordagens metodológicas quantitativas e qualitativa. Em que pese às diferenciações ideológicas profundas existentes entre as abordagens quantitativas e qualitativas, alertadas por Richardson (2010) essa justificação apóia-se, dentre outras razões, no fato de concordar com Richardson (2010 apud W. Goode e P. K. Hatt 1973: 398), que defende que a pesquisa moderna deveria abandonar a falsa impressão da separabilidade

existente entre ambos os métodos, não importando a precisão das medidas, afinal de contas, tudo que é medido torna-se uma qualidade.

De antemão, Richardson (2010) aponta dois critérios que devem orientar tanto a pesquisa quantitativa e a qualitativa, sejam o da confiabilidade e o da credibilidade. O critério da confiabilidade relaciona-se a capacidade que os instrumentos utilizados devem possuir de medições constantes quando aplicados a um mesmo fenômeno. Enquanto o critério da validade, trata-se da capacidade de um instrumento produzir medições adequadas e precisas para chegar a conclusões corretas, assim, como a possibilidade de aplicar as descobertas a grupos semelhantes não incluídos em determinadas pesquisas (Richardson, 2010, p. 87-88).

Uma característica da pesquisa qualitativa apresentado por Richardson (2010, p. 80) que se vincula aos sujeitos investigados:

“(...) ela pode descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por mudança de determinado grupo e possibilitar o entendimento das particularidades de comportamento dos indivíduos e grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar o entendimento das particularidades de comportamento dos indivíduos.”

Gonzaga (2006, apud Tylor e Bogdam, 1986) ao abordar algumas das principais características da pesquisa qualitativa, destaca sua indução, cuja flexibilidade deve percorrer todo o processo de construção. Entretanto, dentre essas características, na maioria, realçam às relacionadas à postura do pesquisador qualitativo, frente aos fenômenos pesquisados. A seguir, com base em Gonaga (p. 73-74), citam-se as características que pareceram mais pertinentes com esta investigação:

- “O afastamento de suas próprias crenças, perspectivas e predisposições, procurando olhar as coisas como se estivesse ocorrendo pela primeira vez;
- Visão holística: estuda as pessoas no contexto de seu passado e das situações nas quais se encontra;
- Sensibilidade dos efeitos que podem provocar sobre os sujeitos pesquisados”.

A opção pela conjugação das análises qualitativas e quantitativas justifica-se ainda pelo fato de concordar com Gonzaga (2006), que vê a relevância do uso de instrumentos qualitativos junto com quantitativos. O autor chama a atenção para o uso da triangulação dos instrumentos.

Essa questão está bastante clara em Richardson (2010) ao traçar um paralelo entre ambas, apontar sua complementaridade em três instâncias no transcorrer do plano de pesquisa: no planejamento, na coleta dos dados e na análise das informações. A relação de complementaridade ou integrativas desses aportes entre os métodos qualitativos e quantitativos é especificada por Richardson (p. 88-89), numa via de mão dupla: “Aporte do método qualitativo ao quantitativo,” e “Aporte do método quantitativo ao qualitativo,” nos quais o autor mostra a contribuição equilibrada entre eles sem que haja uma supervalorização de um em detrimento do outro.

Richardson (2010) em relação aos procedimentos metodológicos utilizados pela pesquisa qualitativa aponta principalmente as técnicas de observação e das entrevistas pelo fato de serem “instrumentos de penetrar na complexidade de um problema.” Sabe-se que as técnicas de observação e das entrevistas em si mesmas possuem diferentes modalidades, mas, constituem apenas parte de um campo metódico abrangente incorporado pela pesquisa qualitativa, pois conforme Gonzaga (2006, p. 75, apud Serrano, 1998):

Dentre um vasto campo metodológico que a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador social qualitativo, a escolha metodológica desta pesquisa, recaiu simultaneamente nas das entrevistas, na modalidade semiestruturada seguida da análise de Discurso. Inserida na quantitativa, pelo questionário, discussões que serão retomadas mais adiante.

3.1.4. Locus de pesquisa

A presente investigação teve como locus a Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN está localizada na cidade do Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte. Foi criada pela Lei Estadual n.º 2.307 de 25/06/1958. Tendo sido instalada na sessão solene realizada no Teatro Alberto Maranhão em 21/03/1959, e constituída a partir das Faculdades de Farmácia e Odontologia, da Faculdade de Direito, da Faculdade de Medicina e da Escola de Engenharia, dentre outras. Com a emissão da reforma universitária de 1968 provoca o fim das faculdades, dando início ao processo de reorganização da UFRN que culminará na atual estrutura através do agrupamento dos departamentos em centros acadêmicos. Na década de 70 teve início à construção do Campus Central localizado nas imediações dos bairros de Lagoa Nova, Capim Macio e Nova descoberta com uma área de 123 ha, onde concentra a maior parte das instalações da universidade (Baldi, 2009). Foi federalizada pela Lei n.º 3.849 de 18 de Dezembro de 1960, que foi modificado pelo Decreto n.º 62.091, de 09 de janeiro de 1968, e modificado pelo decreto n.º 74.211 de 24 de junho de 1974. Trata-se de uma universidade

de caráter público, organizada sob a forma de autarquia de regime especial estando vinculada ao Ministério de Educação. Atendendo as prerrogativas do MEC por meio da Secretaria do Ensino Superior, SESu, a UFRN, desenvolve suas políticas de gestão, através do ensino, pesquisa e extensão.

Baldi (2009)sobre a estrutura da UFRN trouxe os seguinte dados:

“A comunidade acadêmica de 27.000 estudantes, 3.212 servidores e 1.400 professores efetivos e 329 temporários. Ela desenvolve trabalhos de ensino, pesquisa e extensão e mantém 59 departamentos 14 unidades complementares, 7 centros acadêmicos, 54 cursos de graduação, 36 de mestrado, 12 de doutorado, 13 residências médicas, 5 cursos profissionalizantes, 4 hospitais e 1 Núcleo de Educação Infantil (NEI).”

Comparando esses dados da UFRN trazidos por Baldi (2009) com os divulgados pela recente matéria “Em dois anos de gestão UFRN comemora crescimento com qualidade e credibilidade”, 31/05/2013, por ocasião 55 aniversário, observa-se, o salto quantitativo e qualitativo referentes aos eixos acadêmicos do ensino, da pesquisa e da extensão no âmbito da graduação, pós-graduação e infra-estrutural alcançada por esta universidade, nos últimos anos, como se observa nos dados abaixo:

Possui os Centros de Biociências (CCB), o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), o Centro de Ciências Exatas e da Terra (CCET), o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), o Centro de Tecnologia (CT), o Centro de Ciências da Saúde do Trairi (FCISA) e o Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), este último com sedes nos municípios de Caicó e Currais Novos. Oferece a população, 75 cursos de graduação e 73 cursos de pós-graduação. Possui uma população acadêmica que ultrapassa 33. 000 estudantes (graduação e pós-graduação) possui 3.108 servidores técnicos administrativos e 1.760 docentes.

Anuncia que o total dos estudantes em todos os níveis da graduação totalizam quase 50 mil, distribuídos em 117 cursos. Destes, Engenharia Ambiental, Engenharia Biomédica, Engenharia Mecatrônica, Tecnologia da Informação, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Letras – Língua Portuguesa/LIBRAS e Gestão Cooperativa, tiveram início entre 2012 e 2013. Na pós-graduação, no Mestrado somam 33 cursos, enquanto no doutorado 61 cursos. Neste nível de ensino, vem investindo na interiorização, com destaque para o Mestrado profissional em Letras (PROLETRAS), que trata-se de um Programa de pós-graduação em rede, que abrange 42 universidade brasileiras, sob sua coordenação. No âmbito da pesquisa, em função da política adotada na contratação de professores doutores, resultou também expressivos

resultados entre 2011 e 2013. Os grupos de pesquisas que em 2011, somavam 246, passaram para 282 em 2013, o que representou um aumento de 13%.

O programa de expansão dos espaços físicos continuou na gestão atual, envolveu 88 contratos, até o mês de maio, a UFRN, tinha assinado 88 contratos, inaugurando mais de 10 obras com previsão para nos próximos dois meses, inaugurar mais 15. Houve um investimento de R\$ 184 milhões e pactuados com o Ministério da Educação R\$ 65 milhões, destinados diversas obras, das quais, 29 encontram-se em processo de licitação.

3.1.5. Sujeitos da pesquisa

No campo da demografia tradicional, com base em Richardson (2010) tem-se o conceito de universo ou população, para o conjunto de elementos que possuem determinadas características, incluindo indistintamente desde um conjunto de alunos matriculados numa universidade a um conjunto de cachorros de raça. E ao tomar-se determinado elementos para verificar algo sobre essa população, chama-se amostra. Entretanto, Richardson (2010) deixa claro que nas Ciências Sociais, ao se trabalhar com seres humanos, nota-se a heterogeneidade dos membros do grupo. O referido autor (p.219) alertando que “nas ciências humanas não existe objeto de pesquisa.”.

As concepções de sujeito da pós- modernidade (Hall, 2006) e a de heterogeneidade, (Richardson, 2010) caracterizam os sujeitos alvos desta investigação, pois, trata-se de estudantes africanos oriundos das nações de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, participantes do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G- UFRN), inseridos numa mobilidade de estudantes internacionais (Digest-Unesco, 2006), bem como de professores e de coordenadores com formação profissional bastante diversificada e atuam em diversas áreas de ensino e mesmo administrativa nesta IES.

Quanto à presença dos estudantes africanos no Rio Grande do Norte, e por extensão na UFRN, os dados disponibilizados são aleatórios em função da ausência de pesquisas que tragam dados consistentes sobre esses grupos sociais⁶. Inclusive, no próprio acervo documental acadêmico da UFRN, a menção do Programa Estudantes-Convênio de Graduação

⁶Reforça-se a existência da pesquisa “Os filhos da independência etnografando os estudantes Bissau-guineenses do PEC-G em Fortaleza (CE) e Natal (RN)”, CÔ (2011). Nesta como está explícito no título, os pesquisados são estudantes-convênio guineenses, e conforme o autor (p. 51) 41 deles (total de 141) estudam na UFC, enquanto 19 de (70) estudam na UFRN, os dados desta última IES tendo sido obtido através da Associação dos Estudantes Convênios..

PEC-G, é escassa e vagas. Entretanto, os poucos dados pesquisados, sugerem um crescente aumento, embora que não de forma progressiva. As informações mais recuadas no tempo da presença dos estudantes africanos na UFRN, foi colhida através de Filgueira (2011, p. 14), com base na afirmação do Prof. Dr. João Dantas, (Serviço Social- UFRN), de que os primeiros estudantes foram (04), todos provenientes de Guiné-Bissau, duas para estudar Medicina, e dois, Serviço Social, sendo, ele um destes, no ano de 1977.

Segundo Desidério (2006, p. 106), no Estado do Rio Grande do Norte, existia até 2005, um total de 68 africanos. Destes, sendo 21 permanentes, 46 temporários e 1 refugiado. De acordo com o termo do Protocolo do Programa Estudantes- Convênio de Graduação - PEC- G, à condição jurídica, dos estudantes participantes, é de estudante temporário no Brasil, através do “Visto Temporário IV”, Cláusula 10. Portanto, sinaliza, que a maioria dos africanos no Estado do Rio Grande do Norte, a época, constitui-se de estudantes-convênio PEC-G.

Essa informação de Desidério (2006) acerca dos estudantes temporários no estado do Rio Grande do Norte se aproxima, com a fornecida pelo Censo de Educação Superior e do Departamento de Administração Escolar DAE/UFRN, 2006, ao abordar sobre a questão do preenchimento de vagas ociosas, suas formas, número, meta e estratégias. No qual informa que neste ano (2006), 51 vagas ociosas foram preenchidas para o convênio PEC-G, e, fazendo um prognóstico para ser alcançado para o período de 2008 à 2012, a seguir: em 2008 (62), 2009 (65), 2010 (70), 2011 (75) e 2012 (80) vagas. REUNI/UFRN, outubro, (2007, p.21).

O quantitativo dos estudantes-convênio PEC-G na UFRN, em 2007, era de 75 estudantes distribuídos pelos países: Angola (04), Cabo Verde, (31), Gabão (01), Guiné-Bissau (28), Moçambique (01), São Tomé e Príncipe (08), Bolívia (04) e Perú (04), PROGRAD, 2007. Assim, essa distribuição de vagas para o PEC-G para a UFRN, denota que a exceção de (01) estudante proveniente da África Central, praticamente, foi dividida entre os estudantes na maioria, pelos dos países dos PALOP (72), e dos da América Latina, porém, mínimo, através de (08) estudantes. Portanto, registra-se que o total desses estudantes-convênio PEC-G na UFRN - 2007, ao invés de (75), somava (81).

A jornalista Ellen Rodrigues através da matéria “Estrangeiro e o preconceito velado” em 01/11/2009 (Filgueira, 2011), informa que neste ano existiam em torno de 150 estudantes africanos no estado do Rio Grande do Norte, nos cursos de graduação, distribuídos nas redes de ensino pública e privada. E, segundo, informações do estudante guineense Abraão Rodrigues Neto, do Curso de Letras, à época presidente da Associação dos Estudantes

Convênio na UFRN, em 2010 existiam em torno de 100 estudantes africanos nesta universidade, o que se comprovou depois através do Cadastro Geral do Programa Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G⁷, no qual se verifica a representação de todos os Países Africanos de Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), através de (97) estudantes, mas, em primeiro lugar, estão representados, pelos estudantes cabo-verdianos, através de (49) estudantes, seguidos dos guineenses (37).

Atualmente, o Programa-Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) está inserido na política de ensino de graduação da UFRN, norteada pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - (2010-2019) e das ações planejadas pela Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD, surge inserido na Ação 0095 – Concessão de Benefício a Estudantes Estrangeiros em Graduação, através da qual expressa o objetivo do programa, os órgãos responsáveis, perfis do estudante-convênio, tocando em alguns direitos e deveres, e por último, traz alguns dados quanto ao número existente em 2011 e dos que colaram grau neste ano: “O quantitativo de participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação na UFRN no ano de 2011 foi de 68 alunos. Dentre esses alunos, 3 colaram grau em 2011.1 e 2 colaram grau em 2011.2.” Relatório de Gestão UFRN, Natal, (2012, p.159)

No ano seguinte, este número de estudantes-convênio de Graduação - PEC-G, continuava o mesmo, ou seja, 68 estudantes (Cadastro de matrículas dos Estudantes PEC-G, 2012, SIGAA, em 05/02/2012, UFRN). Deste total, os estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau estão representados por 55 sujeitos. Sendo, (32) estudantes de Cabo Verde e (23) da Guiné-Bissau, corroborando as estatísticas do predomínio desses dois grupos de estudantes africanos no Brasil, de acordo com as pesquisas de Desidério (2006), Cristina Cá (2009) e Censo (2001-2010), Ministério das Relações Exteriores.

Os estudantes deste Cadastro de matrícula dos Estudantes do PEC-G/UFRN, (2012.1), somados ao do Cadastro de 2010 a 2011, constituiram os sujeitos da nossa pesquisa

⁷ No referido cadastro PEC-G/UFRN - 2010, observa-se a presença de um total (118) estudantes, entretanto (11) nomes aparecem repetidos, de modo que o total real são 107. Dos quais, a maioria, são procedentes do Continente Africano, somando um total de 100 estudantes, e dos Palop: Cabo Verde (49), Guiné-Bissau (37), São Tomé e Príncipe (07), Angola (03) e Moçambique (01). África Central, Congo (01) e Gabão (01). África Ocidental, Nigéria, (01). América Latina e Caribe: Bolívia (01), Peru (01). Barbados (01) e do Leste europeu: Rússia (02). Estes dois últimos segundo estudantes de Cabo Verde, são filhos de pais cabo-verdianos, que migraram para a Rússia, e aí nasceram, portanto, possuiriam também a nacionalidade cabo-verdiana. Fato, confirmado através da pesquisa em planilha do questionário (que fez inclui-los na nossa pesquisa. Esta informação, confirmou-se através da planilha do questionário para uma estudante do sexo feminino, com idade entre 25 à 30 anos, que autotranscreveu-se nacionalidade, ‘cabo-verdiana, naturalidade, ‘moscovo-Rússia’ ‘raça’ – ‘etnia’, ‘negra’, que cursa Biomedicina.

com recorte os oriundos de Cabo Verde e da Guiné Bissau. Entretanto, disponibilizou-se para a amostragem desta pesquisa um total de 40 estudantes dos dois grupos, os quais responderam o questionário. Alguns desses estudantes, através de oito (08), em específicos, dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, de Ciências da Computação, Engenharia da Computação, Direito, Letras e de Medicina, também foram submetidos à técnica da entrevista semi-estruturada, bem como, oito (08) professores.

Como já foi referido, no Termo de abertura do PEC-G na sua Cláusula 1, esta indica ser uma das mais importantes para a participação dos países neste convênio de cooperação educacional, a que prioriza a procedência do estudante de países que caracterizam possuir um programa nacional de desenvolvimento socioeconômico. E, uma vez, o candidato consiga a vaga numa IES no Brasil, e agora já na condição de estudante-convênio, é portador de dois tipos de vínculos: um com o PEC-G por meio da aceitação diplomática (concessão de carteira de identidade de estrangeiro temporário) e o outro com a IES, através do “Visto Temporário IV”, documento válido por um ano, que se renova por igual período mediante comprovação de matrícula e aproveitamento escolar.

E, ao longo do texto do PEC-G nas Cláusulas 8 e 9, e no Manual do Estudantes-Convênio PEC-G observa-se que o processo seletivo do candidato à condição de Estudante-Convênio é revestido por diversos pré-requisitos e, uma vez tenha sido selecionado, possui direitos e principalmente deveres para permanecer no Brasil e graduar-se. Afinal, o estudante-convênio é considerado um aluno especial selecionado de forma diplomática em seu país de origem em consonância com os mecanismos e filosofia do PEC-G, e como tal, possui direitos e deveres específicos que os diferencia dos estudantes regulares. De modo que a “observância rigorosa dos deveres, inclusive, é condição necessária para sua permanência no Brasil.” (Manual do Estudante -PEC-G, p. 27).

Entre os pré-requisitos seletivos para as vagas dos candidatos ao PEC-G nas IES do Brasil⁸ estão: a) Concorrem as vagas somente os candidatos que comprovam terem concluído o ensino médio ou equivalente; b) A prioridade para os estudantes que possuem entre 18 à 25 anos de idade; c) O estudante-convênio deve possuir comprovação financeira para o custeio

⁸Pelo Decreto N.º 7.948 de 12/03/2013, a Seção IV - Processo Seletivo, foi absorvida pelo Capítulo III DAS INSCRIÇÕES e IV DA MATRICULA, DOS PRAZOS E CUMPRIMENTO DO PROGRAMA recebendo novas interpretações. Através do Cap. III, Art. 6.º III, verifica-se, que a idade do estudante estrangeiro inscrever-se no PEC-G é de 18 à 23 anos. Portanto, diminuiu a idade máxima que antes era de 25 anos. Ainda, dentro desse Art. “6.º V§ 2.º e 3º traz maiores exigências relativas ao Celpe-Bras.

da passagem de ida, volta e estada durante o período de estudo no Brasil; d) Os candidatos oriundos dos países de língua não-lusófona terão que apresentar o Certificado de Proficiência de Língua Portuguesa Para Estrangeiros (CELPE-Bras).

Dentre os direitos do estudante-convênio PEC-G, constam: a) a dispensa do processo seletivo: ingressa no curso superior em uma vaga criada pelas IES participantes do PEC-G; b) gratuidade do ensino: é liberado do pagamento de quaisquer taxas ou anuidades escolares, ainda que estude numa instituição privada, durante o período em que estiver vinculado a IES; c) reconhecimento do diploma é realizado no país de origem e) Assistência médica, farmacêutica e odontológica.

Assim, os critérios que envolveram a seleção da amostra pesquisada se relacionam além dos argumentos expostos, decorreu também do fato de verificar nas listas nominal do PEC-G/UFRN 2010- 2012,1 maior representatividade dos estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau no conjunto dos estudantes estrangeiros nesta IES. Posteriormente, um estudo mais detido nesses documentos, verificou-se outros aspectos importantes nesses grupos de estudantes cabo-verdianos e guineenses Verde e da Guiné-Bissau que foram considerados, como os dois que seguem:

- a) Perceber certa representação desses estudantes nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e de Medicina
- b) Está cursando há algum tempo o curso, ou está concluindo,
- c) Participar da Associação dos Estudantes Convênio na UFRN.

Portanto, a escolha da amostragem dos sujeitos desta investigação foi a denominada amostra não probabilística intencional, na qual considera determinados critérios. Os elementos constitutivos deste tipo de amostra relacionam-se de forma intencional com determinadas características estabelecidas no plano e nas hipóteses feitas para a pesquisa (Richardson, 2010). Isto decorre do fato de que “se o plano possuir características que definem a população é necessário assegurar a presença do sujeito-tipo”. Os sujeitos-tipo são aqueles que representam as características típicas de todos os integrantes que pertencem a cada uma das partes da população. Desse modo, a amostra intencional apresenta-se como representativa do universo (Richardson, 2010, p.161).

Já a amostragem dos coordenadores e dos professores como não poderia deixar de ser, possui estreita relação com a dos estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau graduandos dos referidos cursos, e foi composta por oito pessoas: Arquitetura (01), Ciências

da Computação (02), Engenharia da Computação (01), Letras (01), Serviço Social (01) e de Medicina (01) além do coordenador do PEC-G (01). Outros critérios de escolha desses entrevistados foram:

- a) Exercer ou ter exercido função administrativa ou pedagógica ligada ao PEC-G,
- b) Desenvolver estudos ou projetos de pesquisas relativos à inclusão da Lei 10.639/2003 e de suas Diretrizes Curriculares Nacional Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana no âmbito dos espaços da UFRN. Ter uma relação de proximidade com os estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau.

3.2. Instrumentos de Coleta de Dados

Alguns aspectos relacionais que envolvem a pesquisa e o pesquisador já foram abordados e, mais uma vez retoma-os através de Richardson (2010) numa discussão crítica a respeito dos “métodos tradicionais” que durante muito tempo sob a falsa neutralidade científica privilegiou poucas pessoas, que implicou a uma corrida dos pesquisadores sociais pela busca de novos métodos que possibilitem a melhoria de vida da grande maioria da população. Porém, este autor (p. 218-218) adverte que:

“não foram os métodos, os questionários, as entrevistas que provocaram essa situação. Foram os pesquisadores que utilizaram os métodos e esqueceram que a pesquisa social tem um objeto social: o homem, e este não pode ser tratado como uma planta ou um metal. As técnicas de pesquisas não podem ser utilizadas como receitas ou instrumentos neutros, mas como meios de obtenção de informações cujas qualidades e limitações devem ser controladas.”

Enfatiza-se que na presente investigação, foram utilizadas a conjugação metodológica qualitativa (entrevistas semi-estruturada) e quantitativa (questionário) e a observação. Em termos conceituais, características sobre a pesquisa quali-quant, já foram abordadas, faz-se a seguir uma rápida discussão sobre as técnicas específicas das entrevistas semiestruturada, do questionário, da observação e da fotografia.

3.2.1. *Entrevista*

O termo entrevista advém de dois outros: entre e vista, este que trata do ato de ver, preocupar-se com algo, já àquele, indica a realção de lugar, ou estado no espaço que separa

duas pessoas ou coisas. Daí o conceito de entrevista “ato de perceber realizado entre duas pessoas” Richardson (2010, p. 208).

Laville & Dionne (1999, p. 188) ao abordar sobre a entrevista semi-estruturada traz uma definição: “Série de perguntas abertas feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas no qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.

Mas através das entrevistas semiestruturadas, oportuniza possibilidades mais amplas no processo de sua organização como: reformular perguntas, mudar as ordens face às respostas obtidas, formulação de perguntas no sentido de precisar uma resposta ou para aprofundá-la tais como: Por quê? Como? Você pode dar exemplo? E tantas outras subperguntas. Laville & Dionne (1999). Essas inquirições na entrevista não estruturada ou de profundidade, não objetiva determinar a frequência de certas ocorrências nas quais o entrevistador acredita, mas através de uma conversação guiada visa obter do entrevistado informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa. (Richardson (2010). Laville & Dionne (1999) orientam que para as entrevistas não estruturadas, o pesquisador selecione um determinado número de temas e para cada tema, prepare uma pergunta a fim de iniciar a entrevista improvisando suas intervenções em função do desenrolar das intenções.

Essas características da entrevista semiestruturada foram consideradas durante todo o processo de formulação das perguntas e inquirição aos entrevistados discentes e docentes da presente investigação. Tanto às formulações das perguntas que deram base para as entrevistas semiestruturadas, quanto para às do questionário, foram norteadas considerando aspectos relacionados à realidade dos pesquisados nos espaços da UFRN. E, primeiro pela pesquisa de Filgueira (2011) referentes à temática das relações étnicorraciais, as quais foram aprofundadas enveredando sobre as identidades da diversidade e mais sobre o funcionamento do Programa Estudantes -Convênio de Graduação - (PEC-G) nesta universidade. Para tal o protocolo PEC –G junto com o Manual do Estudante – Convênio PEC –G (2000) constituíram documentos fundamentais. Primeiro para a compreensão de suas 29 cláusulas e em paralelo nortear as práticas sociais acadêmicas na UFRN embricadas com os documentos oficiais desta IES.

Recorreu-se também a uma fundamentação teórica de pesquisadores das ciências sociais humanas nessas áreas de pesquisas. Guimarães (2002) e (2004), Hall (2006), (2009) Sousa Santos (2005), (2008) Woodward (2000) e Pineda (2007) dentre outros.

A tomada de atuação inicial no campo da pesquisa procedeu através de contatos realizados por telefonemas e e-mails com os candidatos que foram pré-selecionados para

aentrevista para os quais se expunha informações básicas como a identificação pessoal, e da professora orientadora, o objetivo principal da investigação e a filiação institucional. Laville & Dionne (1999). E, uma vez a pessoa expressava o aceite de ser entrevistado indicando o local e a data e horário previamente marcado, enviava-se por email o conteúdo da entrevista na qual era anexada uma carta de anuência na qual formaliza os referidos dados, bem como de lhe assegurar o anonimato e sigilo das respostas e a solicitação de gravação da entrevista, conforme instruções introdutórias que devem pautar uma entrevista, Richardson (2010).

Na sequência para a realização da entrevista, procurou-se estabelecer com o entrevistado um ambiente de identificação e cordialidade, escutando-o com tranquilidade, mas ao mesmo tempo, procurando desenvolver uma crítica interna inteligente, dentre outras normas de entrevistas sugeridas por Richardson 2010 apud Ezequiel Ander-Egg (1972: 118) apud Hsim- Pao Yan. Paralelamente, mas antes de iniciar a gravação da entrevista, foi solicitado alguns dados sociodemográficos dos entrevistados no sentido de identificá-los, Richardson (2010), e como prevenção de perda de tempo, procurou-se testar gravação inicial.

Richardsosn (2010) recomenda que na entrevista em profundidade, em função do considerável tempo disponibilizado pelo pesquisador para sua análise, o número de entrevistados não deve ultrapassar a 20 pessoas, tarefa com a qual deve está preparado. Este parâmetro foi seguido nesta investigação, ao ser realizado um total de 16 entrevistas,⁹ (08) com os estudantes africanos de Cabo Verde (05) e da Guiné-Bissau (03), e (08) com professores e coordenadores dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo (01), Ciências da Computação (02), Engenharia da Computação (01), Letras (01), Serviço Social (01), de Medicina (01) o coordenador do PEC-G (01).

E, de imediato procedeu-se salvamento das gravações das entrevistas no computador e posterior transcrição. Nesta etapa de transcrição das entrevistas constatando a afirmação de Richrdsosn (2010) quanto o grande tempo dispendido pelo pesquisador, (haja vista que a maioria das entrevistas teve uma média de duração de 40 minutos) e ainda, a de perceber sua importância pelo fato de possibilitar conhecer cada entrevista, e fazer uma análise preliminar dos resultados (p. 218).

⁹Vale Informar os locais onde foram realizadas as entrevistas. As realizadas com os estudantes na maioria procedeu-se na Biblioteca Central Zila Mamede/UFRN, e apenas duas: uma que foi realizada na sede da Associação dos Estudantes Convênio UFRN, e outra, na residência da entrevistada. Enquanto as entrevistas como os professores, todas foram realizadas nos departamentos ou setores de trabalho.

Meihy Sebe (2002 apud Daphne Patai) parte do princípio que o mais importante numa entrevista não são as palavras como elas foram pronunciadas, mas sim o sentido no conjunto das mensagens. Deve-se considerar ainda, sobre “a inevitável mudança a ser operada na passagem do estado da língua oral para a escrita.” O autor enfatiza (p. 232), “que o mais importante na transposição de um discurso para o outro é o sentido, que, por sua vez, implica intervenção e desvios capazes de sustentar os critérios.”

Neste sentido, a transcrição dos discursos dos entrevistados orientou-se por três etapas segundo Meihy Sebe (2002), ou seja, pela sua transcrição, textualização e transcrição. Na primeira etapa, consiste em transcrever as palavras no estado bruto, e a partir da segunda fase, começa a trabalhar melhor o texto, eliminando os erros gramaticais sem peso semântico, bem como os ruídos em função de um texto mais limpo.

Ainda, no sentido de preservar o anonimato dos entrevistados, seus nomes foram substituídos pela função profissional exercida na UFRN, representado por uma letra inicial seguida de um número arábico de acordo com a ordem em que foi entrevistado a saber: Ex: (E1) para o primeiro estudante entrevistado, (P1) para o primeiro professor entrevistado e (PC), para um professor-coordenador de curso e assim sucessivamente.¹⁰ Dentre esses professores com exceção do coordenador do Programa Estudante – Convênio PEC – G, identificado como CPEC - G7 os demais são professores, sendo que um deles atua como orientador pedagógico dos estudantes – convênio, o POP8, nesta universidade.

Uma descrição mais pormenorizada dos sujeitos entrevistados: os estudantes de Cabo Verde e da Guiné – Bissau PEC – G UFRN e os professores se encontram na pesquisa qualitativa, nos respectivos quadros (1 e 2).

3.2.2. *Questionário*

Relativo ao método quantitativo, optou-se pela técnica do questionário a ser aplicada a maioria dos sujeitos pesquisados, no caso, aos estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, como já mencionado. De acordo com Richardson (2010), o questionário é um dos instrumentos de coleta de dados mais comum para determinar informações acerca de

¹⁰ Os diferentes perfis dos sujeitos entrevistados fez com que optássemos por três tipos de entrevistas, muito embora, a maioria das questões, não haja grandes diferenças. Uma foi destinada para os estudantes-convênio PEC-G/UFRN, (Apêndice A). Outra, para os professores de um modo geral, (Apêndice B) e uma terceira, para um professor guineense, protagonista como estudante na política de cooperação educacional dos países do Palop com a UFRN em 1977, que galgou carreira acadêmica nesta IES. É presidente da Comissão Interdisciplinas de prevenção de Combate de Drogas Lícitas e Ilícitas na UFRN. (Apêndice C).

grupos sociais. E que geralmente, o questionário atende a pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social.

Essas características são típicas do questionário uniformizado, do qual tanto Ricardson (2010) quanto Laville & Dionne (1999) apontam as vantagens e desvantagens de sua aplicação. Richardson (p. 271) diz que o questionário uniformizado, possui ao mesmo tempo “certas exigências e alguns inconvenientes. As primeiras têm muito a ver com a qualidade dos entrevistados, com sua competência, sua franqueza e boa vontade”. Se Ricardson (2010) destaca nessa passagem a importância das características intrínsecas dos entrevistados para obtenção das respostas do questionário, Laville & Dionne (1999), deixa entender que a normatização do questionário promove a democratização ao entrevistado, além de uma economia de tempo na hora de compilação dos dados para a análise estatística.

No caso desse estudo, foi escolhido o questionário seguindo a Escala de Likert, também chamado método de Likert segundo Richardson (2010). Segundo o citado autor (p. 217) Esse método inicia-se com uma coleta de uma quantidade de itens que indicam atitudes negativas e positivas acerca seja de um objeto, de instituição e de pessoas. Afirmando (p. 217) que “o conjunto de itens é administrado para um grupo de pessoas.”. Richardson faz uma descrição sobre a mensuração do método de Likert:

“O método de Likert determina muito diretamente a existência de uma ou mais atitude no grupo de itens considerados, e a escala de cinco pontos proporciona maior informação que um simples “acordo” ou “desacordo.” (...) Aos escores da escala de Likert não se pode dar um significado absoluto, pois esses escores são relativos àqueles do grupo para o qual se construiu a escala.”

Richardson (2010), avançando na descrição da aplicação da Escala de Likert, orienta que “os sujeitos marcam cada um item das categorias: (MA) Muito de acordo, (A) acordo, (I) indeciso, (D) desacordo, (MD) muito desacordo”. No questionário aplicado a presente investigação, essas categorias foram substituídas por: (CP) concordo plenamente, (C) concordo, (D) discordo, (DP) discordo plenamente e por vezes, o optando-se outra. (Apêndice E). As respostas coletadas dos respondentes foram submetidas ao Programa Statiscal Packet for the Social Science (SPSS) e do Programa Google Doc.

3.2.3. *Observação*

O tipo de observação utilizada foi à observação participante, considerada como clássica Laville & Dionne (1999), conceituada por “Técnica pela qual o pesquisador integra-se e participa na vida do grupo para compreender-lhe o sentido de dentro.” (p. 178).

Nesta observação consideraram-se o aspecto das notas descritivas e das notas analíticas. Nas primeiras notas, trata-se de registrar in loco notas breves, ou de preferência guardar na memória, para posterior descrição, inclusive mais aprofundada a exemplo dos relatórios. Já nas segundas, consiste no breve registro das reflexões, intuições do pesquisador “surgidas no fogo da ação.”

A observação foi desenvolvida especialmente com os estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, sendo realizada no Restaurante Universitário, durante os meses de Fevereiro à Abril/2012, no horário do almoço, em média três dias na semana. Vale dizer, que a observação foi movida pela necessidade de manter contato com os entrevistados, mas principalmente no sentido de aglutinar maior número para responderem ao questionário, face o baixo índice de coleta desta técnica. Durante o período de convivência com esses estudantes possibilitou registros muito diversificados e ricos de informações, através dos quais pôde-se enfatizar e ou refutar os discursos produzidos pelos os sujeitos pesquisados, além de fazer alguns registros fotográficos consentidos pelos mesmos.

3.2.4. *Procedimentos*

No Protocolo do Programa Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G, está muito claro que o sucesso do seu funcionamento depende da ação conjunta do Departamento de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica (DCT- MRE), e da Secretaria de Educação Superior (SESu-MEC) com as IES, Seção II Das Responsabilidades. De posse desta informação, inicialmente procedeu-se o contato com a coordenação do PEC-G/UFRN,¹¹ em seguida, com o presidente da Associação dos Estudantes do PEC-G na UFRN¹², atentando

¹¹ Na verdade, primeiro de posse da Carta de Anuência, (Apêndice D), nos dirigimos à Secretaria das Relações Internacional, sendo recebida por um funcionário, que levo-a ao secretário, e, ao retornar, orientou que buscássemos informações para nossa pesquisa, na coordenação do PEC-G / PROGRAD. E quanto à compreensão sobre as relações política entre o Brasil e África, encontrávamos no Site do Ministério das Relações Exteriores. Esta postura nos inibiu de procurar fazer novo contato, para possível entrevista, com este setor responsável direto pela política de mobilidade dos estudantes internacionais/UFRN. Có (2011, p. 28 - 51), ao pesquisar os estudantes-convênios guineense na UFRN, afirma que não teve êxito na coleta de dados a partir desta IES, em face de burocracia exigida.

¹² O primeiro contato com o presidente da Associação dos Estudantes Convênio na/UFRN, deu-se em Fevereiro/2010, quando expressei o desejo da realização do projeto de investigação, vale reforçar sua importante contribuição desde este momento através de divulgação oral, por e-mails etc. para os estudantes africanos. Entretanto, no momento da pesquisa de campo, quem se encontrava à frente da presidência da Associação dos Estudantes-Convênio, era Paula Irina dos Santos de Pina, que continuou o trabalho iniciado por Abraão Neto, (Apêndice E).

para os requisitos introdutórios para a obtenção da autorização para efetivação para uma investigação, conforme Richardson (2010).

Tanto a autorização da coordenação do PEC-G/ UFRN quanto à da Associação dos Estudantes - Convênio foi realizada através de solicitação de uma Carta de Anuência cujo conteúdo versava além dos dados de identificação da pesquisadora, da professora-orientadora, filiação da instituição do Ensino superior, o objetivo da pesquisa e metodologia a ser empregada (Apêndice D). Após autorizações dessas entidades institucional educacional e civil, imediatamente foi disponibilizado para todos os estudantes africanos dos PALOP um questionário através de um site criado no Programa Google Doc, cujos dados agilizou o processamento do programa Statical Paket for the Social Science. (SPSS), (Apêndice E).

Registra-se, que o questionário foi disponibilizado para os estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau em Dezembro/2011, coincidindo com final de ano letivo na UFRN e muitos deles saíram de férias para seus países de origens, de modo que só alguns poucos que ficaram no Brasil, responderam, e o processo de recolha dos dados transcorria muito lentamente, até as vésperas do retorno para estudarem no novo ano em Fevereiro/2012. Essa situação provocou uma intervenção direta da pesquisadora no campo de pesquisa, mais especificadamente no Restaurante Universitário durante os meses de Fevereiro ao início de Abril, o que surtiu efeito muito positivo para todo procedimento da pesquisa.

Dentre esses efeitos cita-se, o desenrolar de uma prévia sensibilização para aproximação com os sujeitos a serem entrevistados, de modo que aos poucos, poder identificá-los por nomes, países originários, cursos etc. corroborando para identificação de alguns aspectos da estreiteza dos aportes dos métodos qualitativos e quantitativos elencados por Richardson (2010).

Quanto à contribuição do método qualitativo ao quantitativo no ato do a) planejamento, b) da coleta de dados e c) da análise da interpretação consequentemente possibilitou: a discussão, a observação com o grupo a ser investigado, a melhorar a formulação do problema, a delimitação da amostra, aprofundar as informações a serem formuladas nas entrevistas, enfim, as técnicas qualitativa permitiram verificar os resultados das questões formuladas e ampliar as relações.

Quanto à contribuição do método quantitativo ao método qualitativo, relativo: a) a coleta de dados e b) análise da informação: Permitiu evitar perguntas rotineiras e a identificar características geopolítica de uma comunidade, com influência no contexto da pesquisa. Através de conversas informais, com alguns desses estudantes pôde-se conhecer melhor às

diferenças geopolíticas que caracterizam as nações de Cabo Verde e da Guiné-Bissau através do olhar de cada um. Já a análise da informação, as técnicas estatísticas contribuíram para verificar informações qualitativas, permitindo conclusões menos objetivas, assegura Richardson (2010).

Simultaneamente procurou-se os contatos com os coordenadores e professores dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, de Ciências da Computação, Engenharia da Computação, Letras, Serviço Social e de Medicina nos devidos departamentos dessa instituição de ensino superior, os quais prontamente atenderam à solicitação da pesquisadora para concessão da entrevista.

Enfatiza-se que os resultados dos dados quantitativos foram utilizados os recursos do Programa SPSS, aliado ao Google Doc, estando representados por figuras, tabelas e gráficos. O programa Google Doc foi utilizado principalmente para o processamento dos dados dos cursos Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina. Quanto a vários aspectos acadêmicos dos estudantes como os índices de distribuição de oferta de vagas PEC – G nos respectivos períodos, de conclusão de curso, de desligamento, rendimento e dos estudantes ativos na UFRN, dentre outros.

Ressalta-se que a coleta dos dados quantitativos para esses cursos específicos foi realizada principalmente a partir da intervenção em dois cadastros de matrículas dos Estudantes Convênio PEC – G\UFRN (2010 -2012.1) cujo total somou 40 estudantes dos dois grupos de estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné – Bissau. Quando computamos esses dados observamos que 26 compunha este último cadastro de matrícula, o restante (14), foi trazido do primeiro cadastro.

3.2.5. *Instrumentos de análise dos dados qualitativos*

As entrevistas foram analisadas mediante o dispositivo da Análise de Discurso. Como o termo indica trata do discurso, que na sua etimologia expressa “uma idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento.” Nestes termos, o discurso traduz-se “pela palavra em movimento prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Orlandi (2005 p. 15).

As relações de linguagem são relações de Sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores.” (Orlandi, 2005, p. 21). Esta seria uma definição do discurso em seu sentido amplo sintetizada por Orlandi (1994).

A Análise de Discurso se constituiu no contexto da França na década de 60 a partir das relações de três campos disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, que romperam com o século XIX, (Orlandi, 2005). Assim, essa autora ao definir o campo de atuação e ou objeto de estudo de cada área desses conhecimentos, percebe-se uma relação na qual caracteriza ao mesmo tempo por aproximação e distanciamento com a Análise de Discurso. Na passagem abaixo, Orlandi (2005 p. 19-20) resume essa relação ambígua entre a Linguística, o Materialismo e da Psicanálise e que pela Análise de Discurso:

- a) A língua só é relativamente autônoma (distinguindo da Linguística, ela
- b) Reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem,
- c) A história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos),
- d) O sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como eles o afetam. Isso redundaria em dizer pelo o inconsciente e pela ideologia.

Assim, se por um lado Orlandi (2005) não deixa dúvidas quanto a herança recebida pela Análise de Discurso igualmente da Linguística, do Marxismo e da Psicanálise, mas por outro, explicita a sua diferença quanto ao trato da “noção de discurso” que não ocorre de forma subserviente, mas ao contrário, possui uma postura de criticidade perante as mesmas frente aos seus objetos: “interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele” (p. 20).

Orlandi (1994) esclarece ainda, que o relacionamento da Análise de Discurso com a Linguística e com as Ciências Sociais, também não é de complementaridade de uma pela outra, no sentido de “poder superar o limite (a falta) necessária que define a ordem de cada uma dessas disciplinas.” Mas, contrariamente, a relação da Análise de Discurso com esses saberes se dar numa relação prática contraditória. E dessa relação contraditória mais necessária, que resultou sua “singularidade”, e ao mesmo tempo numa “dispersão disciplinar” Orlandi (1992). Ao fazer um paralelo entre a Linguística, e as Ciências Sociais e a Análise de Discurso quanto ao tratamento da linguagem resume aquela diferenciação contraditória ao afirmar que: “a Linguística exclui a exterioridade enquanto, as Ciências Sociais tratam a linguagem como se ela fosse transparente.”.

Ainda, Orlandi (1994) discutindo a relação da Análise de Discurso com as disciplinas afirma que não se trata de uma mera “aplicação”. Mas sim, uma relação entre teoria, objeto e

prática científica, em que o discurso entra como campo de questões acarreta deslocamentos em relação à compreensão do que seja história, sujeito, linguagem e ideologia.

E, a afirmação de Orlandi 1994 apud Orlandi 1992) quanto “a dispersão disciplinar” da Análise de Discurso, é amplamente reforçada pela análise crítica de sua história por Mazière (2007). Esta mostra que ao longo de três décadas de existência da Análise de Discurso, produziu diversificada documentação que se encontra disponíveis, no entanto, esta “diversidade e até mesmo diluição das práticas, reforça as dúvidas que se possa ter sobre a consistência dessa análise, no momento mesmo em que tantos trabalhos a invocam”. Sendo no âmbito das ciências humanas, onde é mais interpelada, principalmente pelas disciplinas que mais a utilizam como a comunicação, a história, a sociologia e a psicologia, “que a ela se refere de maneira quase sempre oblíquo, mas construtivo” (p. 8)

Então, se por um lado Mazière (2007) reconhece que historicamente a Análise de Discurso tem sido propensa a diluição de suas práticas, por outro, afirma que ela resiste assegurando alguns “princípios sólidos”.

Os princípios da AD são sintetizados por Mazière no que chama de tríplice relação (p. 10), que são:

- a) O sujeito assujeitado, falado por seu discurso, diretamente provindo do “estruturalismo” de Foucault, Althusser e Lacan,
- b) Com a historicidade de todo anunciado singular, herdado de Foucault,
- c) Com a materialidade das formas de língua que Sausurre, Harris e Chomsky permitem estabelecer que constituiu a originalidade do que se chamou a AD francesa.

Segundo Mazière, também são essas três relações que estruturam em diversos graus, a análise de discurso, mesmo que tenham ocorrido diversos deslocamentos e que a relação com a linguística como ciência seja discutida.

Portanto, a Análise de discurso, conforme Mazière (2007), tendo através da história legado alguns princípios sólidos, afirma ainda, que (p. 11) “Jamais houve uma teoria do discurso nos próprios termos de seu mais obstinado teórico Michel Pêcheau”, ao invés disto, insiste que a definição da AD se deu a partir dos “dispositivos de análises, seja por oposição, ou por adesão” desde a década de 60 aos dias de hoje.

Quanto à questão colocada por Mazière (2007) de negação de uma teoria na Análise de Discurso, nota-se, portanto, uma dissensão com Orlandi (1994). Mas essas dissensões entre os analistas do discurso, conforme Mazière (p. 11) são inerentes à própria constituição da AD

ao afirmar sobre: “A complexidade das posições da AD na análise do sentido se mede por meio da precisão e da insistência de seus combates.”

Mas em que pese algumas divergências entre ambas analistas do discurso, a primeira francesa, e a segunda brasileira, inclusive mencionada por aquela (p. 65), no tocante a produção da AD no Brasil, em especial sobre a relação do sujeito, ideologia e inconsciente) comungam sobre a existência do legado da AD, quanto as bases do seus dispositivos de análises, ou interpretação, que conflui no que Mazière (p. 12) chama de “ Um Quadro Herdado”, e Orlandi (2005, p. 62) de “As Bases de Análises”.

Portanto, nessa investigação, contempla alguns dos principais elementos da AD: O discurso, o corpus, o interdiscurso, a formação discursiva, o dito, o não dito e o silenciado, buscando compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos do domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido” Orlandi ao analista do discurso (2005, p. 26).

Orlandi (2005 apud Orlandi (1998) afirma que ao tratar de análises um dos primeiros aspectos a ser considerado é a constituição do corpus. Noutras palavras, a autora (p. 64) diz que: A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus que se organiza em face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza.” Em consequência disto, Orlandi afirma que há a necessidade de intervenção da teoria em todo instante, para “reger” a relação do analista seja com o seu objeto, seja com os sentidos, seja com ele mesmo e com a interpretação.

Na verdade, neste momento inicial da análise, requer de antemão do analista da AD para a elaboração do corpus, múltiplas tomadas de posições que irão nortear toda produção discursiva como menciona Mazière:

“O estabelecimento de um corpus mobiliza a posição do analista sobre a língua e seu funcionamento (escolha das formas de língua a referir e analisar), sua posição acerca dos falantes e seu grau de autonomia (configuração de enunciados de arquivo ou de interlocução) sua posição diante das pressões impostas pelos gêneros de fala (corpus homogêneo ou heterogêneo). É preciso ainda acrescentar a definição de recorrências em ação na frase e a região semântica exploradas (formação discursiva e condição de produção de enunciados), as hipóteses sobre aquilo que importa mostrar (delimitação de um objeto), em relação com os saberes anteriores e os objetos de pesquisa.” (Mazière, 2007, p. 14).

A citação de Mazière (2007) acerca do tratamento do analista da AD na elaboração do corpus demonstra que estão imersos por diversos desdobramentos conceituais da própria análise, e mesmo uma complexidade. É neste sentido que Orlandi (p.62) afirma que “a construção do corpus e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz o corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas. Atualmente, considera-se que a melhor maneira de

atender à questão da constituição do corpus é construir montagens discursivas que obedeçam a critérios que decorrem de princípios teóricos da análise de discurso, face aos objetivos da análise, e que permitam chegar à sua compreensão. Esses objetivos, em consonância com o método e os procedimentos, não visa a demonstração, mas a mostrar como um discurso funciona produzindo (efeitos) sentidos. (p. 63).

As condições de produção do discurso segundo Orlandi (2005) compreendem basicamente os sujeitos, a situação e a memória. E que essas condições se desenvolve de forma estrita e de forma ampla, a primeira, remete para as circunstâncias de enunciação, ou seja, o contexto imediato, já a segunda, trata-se do contexto sócio-histórica. Esta questão por sua vez, relaciona-se diretamente para a afirmação desta autora (p. 82) de que na análise discurso incluem as noções do não-dizer como a de interdiscurso, a de ideologia e a de formação discursiva. E que existe sempre no dizer um não dizer necessário. Quando se diz “x”, o não dito “y” permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de “x”. “Ou seja, uma formação discursiva pressupõe outra.”

O conceito de interdiscurso em Orlandi (2005, p. 31) traduz-se por aquilo que “fala antes, em outro lugar, independentemente.” Equivale à memória discursiva, esta entendida como: “o saber discursivo que retorna sob a forma do pré-construído, o já- dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.”.

Mas o interdiscurso - o não dito se se relaciona também com o que se está dizendo - o intradiscurso, ou seja, é uma relação entre a constituição do sentido e sua formulação, Orlandi (2005). Daí esta autora (2005 apud Courtine (1984) acerca da relação entre o interdiscurso e o intradiscurso, representar o primeiro como sendo um eixo vertical, neste repousaria todos os dizeres já ditos e esquecidos, ou seja, os enunciados de forma estratificados, enquanto o segundo, por um eixo horizontal, ou aquilo que se está dizendo.

Quanto à noção de formação discursiva, apesar de ser polêmica, é necessária Orlandi (2005) e comporta emprego amplo Maingueneau (2006). Esta autora (p.68-69) conceitua formação discursiva: todo um sistema de regras que funda a unidade de um conjunto de enunciados sócio-historicamente circunscrito; ao falar de formação discursiva consideramos que “para uma sociedade, uma posição e um momento definidos apenas uma parte do dizível é acessível, que essa dizível forma sistema e delimita uma identidade” (Maingueneau, 1984:5)

Nesse mesmo raciocínio Orlandi (2005), traz um conceito de formação discursiva simples e portanto, didática (p.43) “ aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a

partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada determina o que pode ser dito.” Dentre outras formas de não-ditos apontados por Orlandi (2005) encontra-se o silêncio Orlandi apud E. Orlandi (1993) que por sua vez divide-se em silêncio fundador e o silenciado. O silêncio podendo ser entendido como “a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido.”

O silêncio-fundador sugere que o sentido pode ser outro. Já o silenciamento ou política de silêncio está dividido em: silêncio constitutivo, que parte do princípio de que “uma palavra apaga outras, ou “pra dizer é preciso não- dizer”. E o silêncio local: relacionado à censura, ao proibido dizer em determinada conjuntura.

Por fim, enfatiza-se que o processo de Análise de Discurso, envolve três etapas inter-relacionais de análise, cuja função é a passagem do texto ao discurso, no contato com o corpus e o material empírico, que dão forma ao próprio dispositivo. Na primeira etapa, trata da passagem da superfície linguística para o texto, segunda, nesta, do objeto discursivo para a formação discursiva, enquanto a terceira do processo discursivo para a formação dialógica (Orlandi 2005).

CAPITULO IV

ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

4. ANÁLISE QUALITATIVA

“(...) todo o projeto de pesquisa nasce de uma intensão, de uma necessidade de saber mais, de resolver um problema, de responder a uma questão. O procedimento não poderia estar completo sem um retorno a essa intensão original, à necessidade sentida no início, a fim de determinar em que medida essa necessidade está satisfeita, o problema resolvido, uma resposta dada à questão. Somente assim o círculo será fechado, o trabalho despendido terá dado seus frutos. (...) Uma “boa” pesquisa suscita no mínimo, tantas questões novas quantas não consegue responder.” (Laville & Dionne, 1999, p. 229).

Este capítulo objetiva avançar nesse percurso irrevogável da investigação – o de procurar responder às questões que a impulsionaram, mas que ao mesmo tempo inacabado que é peculiar a toda pesquisa. Portanto, apresentam os resultados dos dados coletados ao longo deste processo investigativo, a partir das análises que foram realizadas nas entrevistas, estas foram complementadas com a observação de campo, que por vezes, aparecerão intercaladas com algumas fotografias, e por fim, da análise dos dados fornecidos pelo questionário.

Para delinear este caminho, o corpus da pesquisa destinados aos entrevistados foi composto por 24 questões referentes às temáticas: sociodemográfica (06), trajetórias estudantis cabo-verdianas e guineenses através do Programa Estudante-Convênio de Graduação - PEC-G (13), relações raciais (05), Associação dos Estudantes Convênio (01), cujas respostas originaram cinco formações discursivas: motivações da mobilidade dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau para o Brasil, Registro Nacional de Estrangeiro, identidade étnica, relações étnicorraciais e o PEC-G: seu funcionamento nas práticas sociais na UFRN, as quais foram fundamentadas com uma fundamentação teórica das Ciências Sociais e Humanas.¹³

Compuseram as amostragens das entrevistas semi-estruturadas dezesseis sujeitos socialmente diversificados, mas que a priori, estão presos pelo mesmo fenômeno social educacional, distribuídos igualmente: ou seja, metade composta pelos estudantes, e a outra, de professores.

Morales (2011, p.9), acerca da relação professor-aluno, diz: “Sabemos que é bom ou desejável manter uma boa relação com os alunos na classe; outra coisa é pensar na classe como *lugar de relação*, lugar onde inevitavelmente nos relacionamos com os alunos”. Neste sentido, concebe (p.49-59) a relação professor-aluno, complexa e mesmo de

¹³ As questões das entrevistas foram numeradas em algarismo arábicos, nas formações discursivas aparecem distribuídas em letras, e no sentido de melhor fluir a análise, nem sempre seguiu ordem alfabética.

multidimensionalidade, um modelo, com base em pesquisa que dá importância às percepções que os alunos têm do professor, e, pois, em sua opinião: “Não é só o professor que influencia os alunos, mas, estes, por sua vez, influem no professor, criando-se um círculo que não deveria ser *vicioso*, mas potencializador de uma boa relação e de um bom aprendizado. Segundo Morales (p. 49-50):

*A relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos; não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa.

*Além disso, embora estejamos enfatizando a relação do professor com o aluno (o professor é o sujeito principal, aquele que de alguma maneira inicia a relação), os alunos também influem no professor que dá a deixa: a relação que o professor inicia influi nos alunos, os quais, por sua vez, influem no professor e reforçam determinado estilo de relação professor-aluno.

A análise dos resultados da investigação se iniciará através das identificações dos sujeitos entrevistados a partir de alguns aspectos sociodemográficos necessários à pesquisa, quando lhes reservarmos o direito ao anonimato, tais como: o sexo, a idade, a nacionalidade, a profissão etc. Richardson (2010), abordando primeiro, os estudantes africanos oriundos das nações de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, participantes do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G- UFRN), denominado de estudante-convênio PEC-G, conforme o Protocolo PEC-G, Cláusula 1, que cursam Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Computação, Engenharia da Computação, Direito, Letras e de Medicina, em seguida, através de seus respectivos professores ou coordenadores destes cursos, além do coordenador do PEC-G.

A partir da aplicação das entrevistas semiestruturadas e coleta de dados junto aos estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, participantes do Programa-Convênio de Graduação-PEC-G/UFRN -2012.1, acerca de alguns aspectos sociodemográficos, obtiveram-se algumas impressões dos seus perfis, que foram estruturados no quadro demonstrativo abaixo:

Quadro 1 - Aspectos sociodemográficos dos estudantes entrevistados de Cabo Verde e da Guiné- Bissau do Programa Estudante - Convênio de Graduação (PEC-G) na UFRN.

EST.	SEXO	IDAD	PAIS-CID. REG.	RAÇA ¹⁴ / ETNIA ¹⁵	LÍNGUAS	CURSO, PERÍODO- ENTRADA.
E1.	Mas	26	Guiné-Bissau, Cachungo, Cacheu.	Negr o	Crioulo, Potuguês, Inglês	Letras – graduando
E2.	Fem	23	Cabo Verde,Praia, Ilha de Santiago.	Negra	Crioulo,Portugu ês, Francês	C.da Computação (5.º)
E3.	Mas	23	Cabo Verde,Praia, Ilha de Santiago.	More no	Crioulo, Português	Arquitetura. (10.º) graduando
E4.	Fem	24	Cabo Verde, Mindelo, São Vicente.	Negr o	Crioulo,Portugu ês, Francês	C. Comput.(6.º)
E5.	Mas	27	Guiné-Bissau, Bissau.	Preto		Direito (7.º)
E6.	Femi nino	23	Cabo Verde, Espargos, Ilha do Sal.	Negra	Crioulo, Português	Medicina (10.º)
E7.	Masc ulino	25	Cabo Verde, Praia, Ilha de Santiago.	Afric ano Negr o	Português, Inglês	Eng. da Computação (12.º)
E8.	Masc ulino	26	Guiné-Bissau, Bissau	Negr o	Crioulo, Português	Medicina (7.º)

Através do Quadro 1. Aspectos sociodemográficos dos Estudantes Africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, 2012.1, observa-se uma amostragem composta por oito (08) estudantes, cinco (05) são de Cabo Verde, destes, três (03) são do sexo feminino, e dois (02) masculinos. Já os guineenses são três (03) todos do sexo masculino. Quanto à

¹⁴ O emprego do termo "raça" se dá com base em Guimarães (2006, p. 50) concebida enquanto categorias política e analítica necessárias respectivamente: para organizar a resistência do racismo no Brasil e como única capaz de revelar "que as discriminações que a noção de "cor" enseja são efetivamente raciais e não apenas de "classe" (1999). Fundamenta-se em dois pressupostos, no primeiro, da negação da existência de raça biológica. Noutras palavras, não existe na espécie humana, critérios científicos capaz de classificar o que comumente chama-se de "raça" tem existência real. Segundo, o que se denomina de "raça" tem existência nominal, efetiva-se é eficaz apenas no mundo social. Na mesma direção, Hall (2006, p.63) diz que a raça não é uma categoria biológica ou genérica que possua uma validade científica. "A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica" Noutra palavras, é uma categoria que organiza formas de falar, dos sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, com frequência pouco específico, de diferença físicas e corporais coo a cor da pele, textura do cabelo, "como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro."

¹⁵ O termo etnia usado para referir-se as características culturais como a língua, a religião, os costumes, as tradições, sentimentos de um "lugar" que são partilhados por um povo ". Trata-se de uma crença fundacional de um único povo, se finda na modernidade por ser um mito, pois "As nações modernas são todas, híbridas culturais." Hall (2006, p. 62).

faixa etária, observa-se nos dois grupos, uma média acima de 20 anos. Quanto à procedência, a exceção de um guineense que é natural de Cachungo, zona rural, a maioria é oriundos das principais cidades e ou capital da Guiné-Bissau e de Cabo Verde.

Relacionando esses dados relativos ao sexo faixa etários e procedência dos estudantes cabo-verdianos e guineenses, encontra respaldo no estudo de Tolentino (2006) para a educação em Cabo Verde, e no de Furtado (2005) para a Guiné-Bissau, quanto às implicações das diferentes políticas educacionais adotadas em cada país, quanto à distribuição geográfica e acesso a educação em cada país. Esses dados também serão aprofundados na análise quantitativa.

Além dos dados que se apresentam no Quadro1. Distribuição dos Estudantes Africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, PEC-G, UFRN 2012.1 foram levantados questões como: a principal motivação que levaram a escolher a UFRN para estudarem (oportunizando questionar sobre histórico escolar) condições financeiras no Brasil, data e forma de ingresso, previsão de conclusão, dentre tantas outras que se apresentarão melhor na análise discursiva.

Assim, dos oitos estudantes africanos cabo-verdianos e guineenses entrevistados, a maioria afirmaram terem estudado em escolas públicas, através do Ensino Secundário nos chamados liceus. A maioria dos caboverdianos afirmando que tiveram um ensino de boa qualidade, enquanto dos três guineenses dois foram reticentes quanto a essa questão, e apenas um afirmou que a escola era “precária.”

Compuseram à amostragem das entrevistas alguns docentes, profissionais do Ensino Superior da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sete professores, que lecionam nos cursos¹⁶ de Arquitetura e Urbanismo (01), Ciências da Computação (02), Engenharia da Computação (01), Letras (01), Medicina, (01), Serviço Social (01) e o coordenador o PEC-G (01), um funcionário de carreira na UFRN. Quanto às variáveis sociodemográficas empregadas para identificações dos professores pesquisados foram: a naturalidade, a nacionalidade, o sexo, a idade, a cor, o grau acadêmico, titulação, o departamento e tempo de serviço institucional, os quais foram distribuídos no Quadro 18, seguida de análise.

¹⁶ Reforça-se que a maioria dos entrevistados são professores, alguns destes coordenadores de cursos e um deles orientador pedagógico dos estudantes africanos PEC-G, além do Coordenador do PEC-G, que é um funcionário na UFRN. Daí, a opção pelas identificações seguintes desses sujeitos: P (Professor), PC (Professor-Coordenador), POP (Professor Orientador Pedagógico) e CPEC-G, para Coordenador do Programa Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G .

Quadro 2 - Aspectos sociodemográficos docentes e funcionário afins do PEC – G/UFRN.

Prof. (^a)	Nat/Nac.	Sexo	Idade	Cor	Grau. Acad./Tit Pós-Grad.	Depart.º UFRN	Tempo Docência
P 1	Natal/RN BR.	Masculino	40	Pardo	Ciências da Computação	DIMAP	10 anos
PC2	Macaú/RN BR.	Masculino	40	Pardo	Ciências da Computação	DIMAP	10 anos
P3	Ituzai ngó Argentina/Bras	Masculino	46	Branco	Engenharia Elétrica	Eng.Comput e Automação	15anos
P4	Farin/ Guiné Bissau, Oio.	Masculino	59	Negro	Serviço Social	Serviço Social	10anos
PC5	Macaú/RN Bras.	Feminino	47	Parda	Arquitetura/ Urbanismo	Arquitetura	14 anos
P6	Maranhão Br.	45	45	Afro-ameríndia	Letras	Letras	4 anos
C7	Martins/RN	Masculino	53	Negro	Geografia	DACA	33 anos
PO P8	Parnaíba/P Brasil era	Masculino	48	Pardo	Medicina	Fisiologia	16 anos

Uma análise no Quadro 2 sobre perfis dos professores que atuam na UFRN, em análise, bem como de outras informações levantadas nas fichas de identificações, observa-se que a maioria são oriundos das cidades do Estados do Rio Grande do Norte, Brasil, e apenas dois, nasceram em diferentes países: um na Argentina, e outro na Guiné-Bissau, porém, ambos possuem dupla nacionalidades. Em termos da identidade étnica, identificando-se com a população negra brasileira, conforme, ultimo Censo de 2010.

Quanto ao sexo do corpo docente entrevistados, predomina o masculino, com a média de idade, um pouco acima dos 40 anos. Todos são pós-graduados, a metade possui a titulação de pós-doutorado concentrado nas áreas de conhecimento que lecionam como: o P1, o PC2, em Ciências da Computação, o P3, em Robótica, o P4, em Sociologia do Desenvolvimento. Os demais professores possui a titulação de doutorado são: a PC5, em Desenvolvimento e Planejamento Urbano, a P6, em Teoria Literária, o POP8 em Neurociências e o C/PEC-G, 7, possui especialização em Gestão de Recursos Humanos, e pelo tempo de docência, verifica-se que trabalham em regime integral.

O perfil desses docentes na UFRN, se insere nos avanços da formação continuada docente nas IES do Brasil, principalmente nas das esferas públicas na última década. Em relação a titulação docente nas IES brasileiras no período 2001 à 2010, observou-se, em termos percentuais, que houve uma maior elevação na obtenção do título de doutorado (123,1%), seguida do título de mestrado (99,6%) e especialização (23,2%). Em relação a evolução por titulação docente por categoria administrativa (públicas e privadas) por regiões do Brasil, na região nordeste, constatou-se a elevação de (21, 2%) para (37,4%), nesta década. (MEC-INEP, 2012, p. 48 - 49)

Apesar de ter havido aumento na titulação docente de um modo geral nas IES brasileiras, a caracterização do perfil docentes vinculados a IES públicas, se diferencia dos das IES privadas:

“(..) O “típico” docente vinculado às IES públicas é do sexo masculino, possui 45 anos de idade, título de doutor e atua em regime de trabalho em tempo integral. Nas IES privadas, deferentemente, o “típico” docente é mais jovem, com 33 anos, possui título de mestrado atua como horista. Assim como nas públicas, predomina docentes do sexo masculinos nas instituições privadas.”(MEC-INEP, 2012, p.53).

É neste ponto das entrevistas com os estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné e dos professores na UFRN, que aparecem as formações discursivas em torno da mobilidade para o Brasil. Daí passar a analisar em seguida a primeira formação discursiva (FD). Segundo Orlandi (2005, p. 62) “A construção do corpus e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz o corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas.”

4.1. FD: Motivações de Mobilidade dos Estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau para o Brasil.

Sabe-se que na Análise de Discurso a função principal do analista é compreender como o discurso funciona, produzindo efeitos, os sentidos entre os interlocutores situados histórica e ideologicamente, (Orlandi 2005). Portanto, relacionado a esses aspectos, deve-se enfatizar que os sujeitos em análise, não devem ser compreendidos enquanto sujeitos físicos ou sociológicos, abstrato em-si mesmo, mas sim, suas projeções construídas diante do mundo em que estão envolvidos, daí a necessidade da isenção de julgamento de valores. (Orlandi 2003).

Através da Cláusula 20 do Protocolo do Programa Convênio-Estudante de Graduação – PEC-G, o quesito da condição financeira familiar do estudante-convênio constitui prerrogativa imprescindível para a sua mobilidade e manutenção de subsistência no

Brasil, na qual o responsável assina Termo de Responsabilidade, (Anexo B). Entretanto, percebe-se nos discursos dos estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau entrevistados variadas motivações que os influenciaram no sua vinda para estudar no Brasil e mais específico na UFRN, dos quais passará analisar, para em seguida tratar da questão financeira.

Quadro 3 - Formação Discursiva: motivações da mobilidade estudantis de Cabo Verde e da Guiné - Bissau para estudar no Brasil.

FD: MOTIVAÇÕES DE MOBILIDADE DOS ESTUDANTES DE CABO VERDE E DA GUINÉ-BISSAU PARA O BRASIL	
Est.	Fragmentos Discurso
E3	“Porque eu gosto! Arquitetura desde sempre, tive paixão em projetar. Eu não sei se lá é como aqui ! Tem a escola primária que é de 6 anos a 16, depois entra o secundário que vai de 16 a 18 anos. E depois vim pra UFRN. Escola secundária Abílio Duarte, é pública. O processo seletivo, a gente tem uma administração a DFKK* por onde a gente candidata pra vir pra o Brasil, eles fazem a seleção de acordo com a média de cada aluno, e tem o contato Brasil e Cabo Verde, aí eles veem o histórico de cada aluno, aí de acordo com a média e o histórico é selecionado”
E4	(...) Conhecia Sergipe porque na minha escola tinha um professor psicólogo, que tinha estudado lá. Então, eu fiz um teste vocacional, e como deu área tecnológica, ele falou que conhecia esta universidade de Sergipe que tinha este curso ligado a tecnologia. Então, eu escolhi Fortaleza porque Fortaleza a gente conhece, pelo menos já ouviu falar. Aí quando eu fui ver a vaga tinha a UFRN e eu consegui a vaga pra Ciências da Computação.
E5	Pois é. Assim, minha influência, foi do meu tio que foi estudante PEC-G, estudou um pouco em São Paulo. E quando voltou pra Guiné, foi convidado por várias vezes pra trabalhar com o governo, e me incentivou: vamos fazer Direito assim que nem eu! Assim foi minha influência. Mas, também na hora entendi porque assim, eu acho que Direito pra mim hoje, é tudo, gosto muito de meu curso, gosto muito! É o único tio que formou-se em Direito. Parte da mãe. E também meu irmão mais novo faz Direito na Faculdade de Direito de Bissau. E o filho do meu tio também chegou o ano passado em Viçosa, interior de Minas. “
E6	“Assim em relação ao curso ou a UFRN? O curso porque eu estava na dúvida entre várias profissões, aí eu comecei a fazer um estágio voluntário num hospital na minha ilha, e, comecei a ver que gostava mesmo da área e por isto escolhi medicina. E a UFRN, porque eu tinha uma amiga que estudou aqui também, fez medicina também, ela falava que era um lugar calmo, era mais ou menos parecido, e por isto escolhi a UFRN e tive a sorte de ser selecionada..

Percebe-se nos discursos dos estudantes acima E3, E4, E5 e E6 as regularidades discursivas relativas aos aspectos vocacionais, aliada a dos relatos de experiências seja de familiares ou mesmo de pessoas conhecidas ex-PEC-G no Brasil, que se apresentam como influência na escolha do curso e respectiva universidade e localidade onde está situada. Inclusive, dentre os estudantes entrevistados, o E3,cabo-verdiano é o único que estará graduando-se em Arquitetura, no primeiro semestre 2012. Entretanto, o E7, também cabo-verdiano que cursa Engenharia da Computação, fêz previsão de concluir 2012.2.

Dentre os estudantes entrevistados, o discurso do estudante E5 guineense, 7.º período do Curso de Direito, foi o que ficou mais explícito o grau de influência de um familiar não só na sua escolha deste curso, inclusive com ajuda financeira, mas de outros membros da família.

Percebe-se ainda nos discursos desses estudantes, outras questões importantes como a do processo de seleção do estudante-convênio através dos estudantes E1, E2, e E4 respectivamente, o seguinte: a seleção dos estudantes âmbito de todas as escolas públicas do país e opções de duas vagas por curso em universidades diferentes brasileiras, seleção através de um histórico escolar, média acima de 14 pontos para conseguir uma bolsa do governo de Cabo Verde, e que neste país, a média possui uma escala de 0 a 20.

Esses critérios seletivos para o estudante-convênio PEC-G, são confirmados pelo pesquisador guineense Có, (2011. p. 66-67), ao mesmo tempo em que afirma que o estudante deve “apresentar média global escolar no curso secundário igual ou superior a 60%, que deverá ser calculada de acordo com o histórico e apresentada e convertida para a escala brasileira de zero a dez; a escala guineense é de zero a vinte.”.

Portanto, os depoimentos dos estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau somados às informações de Có (2011) são importantíssimos, por revelarem aspectos do processo seletivo interno do estudante- candidato ao PEC- G, em dois dos mais importantes países parceiros, mas que são tratados de forma muito geral no próprio Protocolo, na Seção IV Processo Seletivo:

Cláusula 8 – “O processo seletivo, que se inicia com a seleção dos candidatos pelas missões diplomáticas brasileiras, encerra-se sob a coordenação do DCT, com a participação da Sesu, assessorada por uma comissão indicada pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das universidades Brasileiras. § 1.º Somente poderão concorrer as vagas oferecidas os candidatos que comprovarem ter concluído o ensino médio ou equivalente.

E, no Manual do Estudante do PEC-G, além de reforçar o § 1.º amplia-os de forma a referendar outras cláusulas do seu protocolo através dos parágrafos:

§ 2.º Mesmo na situação prevista no parágrafo único da Cláusula 1, a missão diplomática brasileira preserva o direito de julgamento da candidatura, § 3.º – Terão prioridade às vagas oferecidas pelo PEC-G os candidatos com idade entre 18 a 25 anos completos do seu texto critérios seletivos,

E, na Cláusula 9 – A seleção de candidatos não-lusófonos estará condicionada á apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS). Parágrafo Único – Para candidatos de países que não dispõem de Centros

de Estudos Brasileiros (CEBs), será permitida a realização de exames no Brasil, após conclusão de curso de Português para Estrangeiros em IES credenciadas.¹⁷

Portanto, não se pode perder de vista à mobilidade do estudante-convênio PEC-G, para o Brasil, movida principalmente pelos esforços dos programas de desenvolvimento socioeconômico que vem sendo realizados internamente, conforme o Protocolo PEC-G, Cláusula 1, Parágrafo Único, e ao mesmo tempo, sua condição de estrangeiro temporário através da concessão do “Visto temporário IV”, Cláusula 10, ainda atrelado a dois vínculos, reforçada pela Cláusula 11§1.º- O estudante-convênio é portador de dois tipos de vínculo: um com o PEC-G por meio de sua aceitação diplomática; outro, com a IES, pela efetivação de sua matrícula”.

Já foi dito, que tomamos conhecimento acerca de alguns problemas enfrentados pelos estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G, a partir da divulgação nas mídias do Rio Grande do Norte, pesquisados em parte por Filgueira (2011). Aqui, retomase essa discussão, com base na matéria jornalística trazida nesta pesquisa, “Direitos Humanos e os estudantes africanos no RN”, da Redação de Tecidos Social da Rede Estadual de Direitos Humanos do Estado do Rio Grande do Norte – REDH-RN, de 19/Setembro, 2005, dentre outras. Na qual, um grupo de estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau vivendo no estado do Rio Grande do Norte, representados por Jaqueline Alves, estudante na UFRN, e vice-presidente da Associação dos estudantes africanos, no RN, junto aos representantes da Rede do Direitos Humanos no Rio Grande do Norte, e do seu Núcleo de Direitos Africanos Amílcar Cabral e do Centro de Direitos Humanos e Memória Popular – (CDHMP)¹⁸, após uma

¹⁷ Por essa cláusula 9 do Protocolo PEC-G, fica explícita que o Celpe-Bras, é exigido apenas para os estudantes estrangeiros, que não sejam procedentes dos países que não falam a língua portuguesa, apresentando certa flexibilidade, quanto a realização do exame ou prova. Entretanto, Pelo PEC-G, vigente em 2013, verifica-se que deixou de beneficiar esses grupos de estrangeiros, deixando entender, que restringiu chance de ingresso no PEC-G. como se vê no CAP. III relativo a inscrições. Art. 6.º V - que apresentarem certificado do ensino médio e Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros Celpe-Bras. § 2.º O candidato originário de país em que não haja aplicação do Celpe-Bras, poderá realizá-lo no Brasil, uma única vez, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras, em IES credenciadas. § 3.º O candidato reprovado no Celpe-Bras aplicado no Brasil, na forma do § 2.º não poderá ingressar no PEC-G, vedada a prorrogação de seu registro e do prazo de estada no Brasil, conforme disposto na Lei n.º 6. 815 de 19 de agosto de 1980 e no decreto n.º 86.715 do 10 de Dezembro de 1961. Art. 7.º § 1.º A condição migratória regular no Brasil, que compreende a obtenção do visto e a atualização do registro de estrangeiro, é de responsabilidade do estudante-convênio, e é indispensável para a efetivação da matrícula e, posteriormente, para a inscrição em disciplinas a cada início de período letivo.

¹⁸ Os representantes dos referidos setores dos Direitos Humanos no estado do Rio Grande do Norte a época foram respectivamente: Aluizio Matias e Antonino Condorelli – Equipe do (CDHMP) e o professor guineense, João Dantas do Dept.º Serviço Social (UFRN), do Núcleo de Direitos Africanos Amílcar Cabral, que comprometeram-se a fazer assessoria para a redação do estatuto e registro jurídico da Associação dos Estudantes Africanos. Da matéria: “Direitos Humanos e os estudantes africanos no RN”, 2005.

reunião ocorrida na UFRN, reuniram esforços para o reconhecimento jurídico da Associação dos Estudantes Africanos no Estado do RN, a época, constituída por um grupo informal, reivindicava, a criação da sede no espaço desta universidade, com o objetivo de solucionar junto as autoridades públicas e acadêmicas, às dificuldades que vinham enfrentando. Os estudantes de Cabo Verde e da Guiné -Bissau, levantaram uma série de denúncias relativas aos serviços prestados pela Polícia Federal deste Estado, pela UFRN e bancários, cujo teor, foi sintetizado por Filgueira (p. 24-25):

1)O fato da Polícia Federal em muitos casos, demorar a entrega ou deixar de entregar diretamente o Registro Nacional de Estrangeiro (RNE), que é a carta ou visto de residência do estrangeiro no Brasil, mesmo, tendo pago sistematicamente a taxa anual, fato que acarreta outras consequências: 1.1) Enormes dificuldades em conseguir alugar um imóvel, em função da exigência de um fiador para tal transação, 1.2) Impedimento de abertura de conta bancária; 2) A falta de uma estrutura acadêmica de orientação e apoio aos estudantes, que acabam desamparados; 2.1) A negação por parte dos funcionários da UFRN, do direito à alimentação gratuita nos refeitórios da instituição, 3) Constantes atrasos, sem explicações, das bolsas procedentes dos seus países de origem, fato preocupante, tendo em vista que as bolsas ofertadas pelo Ministério do Exterior do Brasil tem uma duração de seis meses.

Com o intuito de verificar se situação semelhante persistia, essa questão foi posta para todos os estudantes-convênio de Cabo Verde e da Guiné-Bissau atuais na UFRN. É importante enfatizar que de acordo com o Protocolo PEC-G na sua cláusula 10 que se refere ao “Visto Temporário IV” do estudante-convênio estrangeiro no Brasil, e conforme § 2.º cabe ao estudante-convênio a responsabilidade anualmente manter atualizado o seu visto, pelo fato de constituir pré-requisito para a efetivação da matrícula na universidade, e depois nas disciplinas no início de cada período letivo.

Dos oito estudantes de Cabo Verde da Guiné-Bissau PEC-G entrevistados, com a exceção da estudante E2, cabo-verdiana que cursa 5.º período de Ciências da Computação e do E8, guineense que cursa o 7.º Período de Medicina que afirmaram que não houve atraso na renovação do “Visto Temporário IV” os demais afirmaram que houve atraso, além de apontar outros impasses no ato da renovação deste documento junto ao Departamento da Polícia Federal no Rio Grande do Norte como: a falta da entrega do documento original o RNE (Registro Nacional de Estrangeiro) a falta de comunicação ao estudante-convênio quanto à chegada do documento, o que acarreta extinção da sua validade, dispêndio do tempo pelo estudante, e principalmente, a exigência de novo pagamento da taxa no valor de R\$124.00.

A seguir trazemos alguns discursos representativos desses impasses enfrentados pelos estudantes - convênio PEC-G/UFRN em mobilidade internacional no Rio Grande do Norte, região Nordeste do Brasil.

4.2. FD: O Registro Nacional de Estrangeiro

Quadro 4 - Formação discursiva: registro nacional de estrangeiro.

FD: REGISTRO NACIONAL DE ESTRANGEIRO	
Est.	Fragmentos Discurso
E4	“O cartãozinho? Eu nunca recebi este tal cartão realmente! Vou contar uma experiência que eu tive em 2010. Eu fiquei aqui de férias e estava pensando em ir pra Portugal. Aí fui solicitar os documentos necessários, registro criminal, antecedentes, e aí não queriam dar porque disse que a Polícia Federal enviou carta pra mim e eu não fui lá. Só que não enviou, a gente viu na Internet mesmo, não tinha saído. Então, eu nunca recebi, se no máximo cinco ou dez pessoas viram esta carteira, eu não vi! Não. Não! Eu fiquei lá uma tarde inteira pra resolver tudo porque eu tinha que pagar aquele R\$ 124.00.”
E6	“Assim, a carteira do estrangeiro que é o RNE, praticamente a gente não recebe. A gente tem que ir lá todo o ano e pedir a carteira mas, a gente não recebe no domicílio, e as vezes quando vamos lá, não tem chegado também, tem um atraso muito grande, e mesmo assim, a gente tem que renovar, e sempre que recebe já está com validade expirada, a gente recebe e já não vale né! Pior no meu caso tem que faltar aulas pra ir pra Polícia Federal e normalmente demora muito. Tem esses probleminhas.”
E7	“Pronto. No meu caso sempre houve atraso. Na verdade eu nunca vi este RNE na minha mão! Nunca vi! Durante todo este período que eu estou aqui, pronto, eu digo que recebi o protocolo, mas o RNE, chegava ou não chegava sempre com atraso, era sempre assim. Até o momento isto aconteceu. Eu espero agora ver o meu RNE este ano! (Risos) É sério! Eu falei, reclamei com eles lá. Vai fazer cinco anos e meio (vai completar ainda), e durante estes anos que estou fazendo renovação e o RNE, não chegou. E agora eles implementaram novas regras, eu reclamei com eles: quero ver o meu RNE, que até hoje não chegou! (...) Que eu tenho que enviar documentos que não me falaram pra enviar a Polícia Federal. Porque realmente eu não tinha como enviar, uma vez que eu sempre tinha que ir na Polícia Federal no mês de junho...(pausa, pensando). Em junho eu estou sempre em aulas. Então, eu nunca envio os meus históricos do semestre letivo anual, sempre eu enviei os passados e como eu não enviei o do primeiro semestre, eles sempre enviaram uma carta me pedindo este documento que eu não entreguei.”
E8	“A emissão do meu registro particularmente nunca atrasou. Mas eu já ouvi falar relatos dos meninos colegas meus que atrasaram e tiveram vários problemas com isto. Tipo Polícia Federal por exemplo, quando atrasa na emissão, eles mandam uma carta dando um prazo pra o indivíduo pagar multa. Afinal das contas o aluno não é culpado. O cartão, a identidade que não chegou eles não sabem, eles emitem uma comunicado pra pagar multa coisas assim.”

Entretanto, alguns estudantes reconhecem perderem a data limite de renovação do “Visto Temporário IV”, seja pelo o fato de concentrarem sua atenção nos estudos, seja pela falta de comunicado da Polícia Federal, seja pelo o “esquecimento” para dirigir-se a esse órgão para efetivarem a renovação dos seus vistos de estrangeiros, devidamente munidos da documentação exigida. Isto ficou visível nos discursos de dois estudantes entrevistados, como no final do discurso E7 acima, que cursa o 12.^a Período de Engenharia da Computação, um dos mais indignados com o tratamento dispendido pela Polícia Federal aos estudantes africanos, e no da estudante E2 que cursa 5.^a Período de Ciências da Computação.

Dentre as justificativas citadas no descumprimento da Cláusula 10 § 2.^o do Protocolo PEC-G, dos estudantes E7 e E2, possivelmente, se encontre a incidência das reprovações

seguidas de repetências em algumas disciplinas, implicando no atraso dos cursos, que pelo regulamento do PEC-G, exige que o estudante-convênio conclua em tempo hábil. Este fato ficou claro quando se colocou a questão do período e conclusão para ambos ficando claro o atraso nos cursos: o primeiro perguntando “Na prática ou na teoria? Este estudante, que entrou no PEC-G em 2006.¹ atualmente cursa o 12.º período, estaria próximo a sua conclusão, no entanto, perspectivou conclusão para 2012.² Já, a segunda, a E2, entrou no PEC-G em 2008, perspectivou concluir o curso Ciências da Computação em 2014, inclusive afirmou que iria pagar novamente e pela última vez, a disciplina de Programação, e caso fosse reprovada, iria desistir do curso e retornar ao seu país, Cabo Verde.

Percebe-se ainda, que mesmo entre os dois estudantes que disseram que não tiveram demora na renovação do “Visto Temporário IV” na Polícia Federal, reforçam discursos da maioria dos colegas, como o E8, que sugere que os “probleminhas” poderão está acontecendo com maior número de estudantes-convênio PEC-G:

Esses discursos dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, reforça pesquisa de Mungói (2006) ao tratar também, da questão da legalização com os estudantes africanos pesquisados no Rio Grande do Sul, apontando dois aspectos enfrentados. O primeiro, é quanto ao processo dispendioso e burocrático da Polícia Federal, o tempo entre o pedido de renovação e de aceitação, podendo levar meses. O outro, diz respeito, ao documento que é entregue ao estudante durante o tempo de espera, que não é aceito como tal, por diversas instituições, pelo fato da insuficiência de dados pessoais como a filiação e data do nascimento. A autora (p. 85) traz o depoimento de Loudes, que é semelhante ao dos nossos pesquisados acima:

“Estou aqui há anos. Eu não entendo porque tenho que ir a Polícia Federal várias vezes por ano. Só neste ano fui três vezes. Quando eu reúno os documentos, sempre dizem que falta alguma coisa. O pior de tudo é que eles nunca dão a carteirinha na hora. Na altura que me dão a carteirinha tenho que renovar o visto novamente. Não entendo.”

Portanto, de acordo com os discursos dos estudantes africanos cabo-verdianos e guineenses entrevistados, a questão da morosidade burocrática do Departamento da Polícia Federal no Rio Grande do Norte envolvendo a renovação do RNE, sugerem persistir. Inclusive, essa questão, ser recorrente, pois veio a tona no INTERTV Cabugi, em 2010.

Quanto às condições financeiras dos estudantes-convênio cabo-verdianos e guineenses entrevistados, foi elaborado um quadro demonstrativo considerando o valor recebido através dos seus familiares e conversão aproximada ao salário mínimo no Brasil, além de agregar os tipos de Bolsas-auxílio, a seguir.

Quadro 5– Média salarial recebida pelos estudantes de Cabo Verde e da Guiné – Bissau PEC-G/UFRN.

Estudante	País	Salário	Bolsas
E1	Guiné-Bissau	1/1/2 Salário	Bolsa Promisaes salario mínimo R\$ 622.00
E2	Cabo Verde	R\$ 600.00	Bolsa do Gov. Cabo Verde
E3	Cabo Verde	R\$ 800.00	Bolsa Mérito
E4	Cabo Verde	R\$ 600,00	Bolsa Gov. de Cabo Verde
E5	Cabo Verde	R\$ 622.00	Bolsa Promisaes
E6	Guiné-Bissau	R\$ 600,00	Bolsa Promisaes
E7	Cabo Verde	R\$ 622.00	Bolsa Promisaes
E8	Guiné-Bissau	R\$ (400 a 500)	Bolsa Promisaes

Através do Quadro 5. Demonstrativo sobre salário e valor de Bolsas recebidas pelos estudantes cabo-verdianos e guineenses que estudam na UFRN até o ano de 2012.1. Observa-se que três estudantes recebem menos de um salário mínimo, a exemplos das duas estudantes de Cabo Verde E2, E4 e do estudante guineense E8. No caso das estudantes cabo-verdianas, afirmaram que são custeadas pelas bolsas concedidas pelo governo de seu país, conseguidas mediante seleção do histórico estudantil, nos quais obtiveram médias altas. Enquanto o restante dos estudantes são sustentados por seus pais E3, E8, E7 pelos pais e tio e E1 por um tio. Esses parentes hoje são profissionais que se formaram em Portugal e no Brasil.

E, quando indagados a esses estudantes, se o salário recebido por seus familiares eram suficiente para viver no Brasil, a maioria responderam que não era suficiente, alguns deles alegando o alto custo de vida na cidade do Natal, considerada uma das mais altas do Nordeste, e mesmo do Brasil. Essa informação, possivelmente, tenha levados alguns escolherem para residirem e estudarem primeiramente, não nesta capital e respectiva UFRN, mas sim, Recife (UFPE), João Pessoa (UFPB), Aracaju (UFSE), Fortaleza (UFC) a exemplo dos estudantes E1 e E4.

Provavelmente. a baixa condição financeira desses estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, levem a maioria a reivindicar através da Associação dos Estudantes-Convênio junto ao Departamento de Assuntos Estudantil – (DAE), algum tipo de auxílio ao estudante como a bolsa Promisaes.¹⁹ Pois, verifica-se no referido quadro acima, que

¹⁹O Promisaes- Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior foi instituído através do Decreto N.º 4.875 de 11 de Novembro de 2003 no âmbito do Ministério da Educação. Tem o objetivo de cooperação técnica-científica e cultural com os países participantes, em especial com os do continente africano, através do PEC-G nas instituições Federais do Ensino Superior, destinando o valor de um salário mínimo mensal, ao estudante-convênio que esteja regularmente matriculado no curso de graduação, tem validade por um ano,

a maioria desses estudantes afirmara que receberam em algum momento da vida acadêmica, esta bolsa-auxílio ao estudante, o que depois, pôde-se reforçar essa informação para os três estudantes: E1, E5 e E8 guineenses, e os cabo-verdianos E6 e E3, este, beneficiado pela bolsa MRE (Ministério das Relações Exteriores), bem como de outros estudantes africanos através de alguns editais das referidas bolsas, emitidos entre 2007 à 2010²⁰

Em relação aos estudantes guineenses Có (2011, p. 80) afirma que “alguns estudantes quando chegam ficam mais preocupados em se adaptar a nova realidade e conquistar alguma segurança econômica (Bolsa Promisaes) e “sobreviver” nesta nova realidade.”

Percebendo que boa parte desses estudantes cabo-verdianos e guineenses recebem também um adicional de sustento através da Bolsa Alimentação, que lhes concede duas refeições diárias através do almoço e da janta oferecida no Restaurante Universitário (RU). Informações da estudante E2, que também é presidente em exercício da Associação dos Estudantes PEC-G, dizia em Março/2012, que existiam em torno de vinte estudantes que recebiam bolsas alimentação, mas que a Associação iria reivindicar maior número maior, em função da chegada dos estudantes-convênios calouros.

podendo ser renovado até o final do curso. No Edital do PROMISAE de 2007, expressa os critérios de seleção dos estudantes contemplados: 1) rendimento acadêmico: Peso 3, 2) Situação Financiera: Peso 2, 3) Custo de vida local: Peso 1, 4) Atividade extra-curricular: Peso 1, e 5) IDH do país de origem: Peso 1. Outros pré-requisitos foram considerados: 6) Seguir as normas contidas no PEC-G, sob pena de desligamento ou suspensão do auxílio, 7) Obter índice de frequência às aulas e rendimento acadêmico conforme as normas da IFES em que está matriculado e conforme normas do Protocolo do PEC-G, 8) Manter atualizados , na IFES, os seus dados pessoais, 9) Não exercer qualquer atividade remunerada, mesmo que voltada para fins curriculares e de iniciação científica, sob pena de desligamento do PROMISAES, a partir da data de admissão ao projeto aqui descrito, bem como não receber auxílio financeiro de outros órgãos governamentais brasileiros ou de seu país de origem. Por este edital verifica-se que foram concedidas um total 401 bolsas, destas a maioria 239 para os estudantes da Guiné-Bissau/Verde (62) bolsas, cuja notas finais pontuam entre 19 máxima e 8 mínima. Para os estudantes guineenses na UFRN foram concedidas 25 bolsas , os quais obtiveram média entre 9 a 15, predominado média 14 (08), média 12 (07), média 10 (04), média 9 (03), média 11 (01), média 15 (01) e Cabo Verde (04) bolsas todas do sexo feminino, e média final 11.

²⁰ No Edital n.º 02 de 22 de maio de 2009 foram concedidas o total de 09 bolsas para estudantes africanos na UFRN : Guiné-Bissau (06), destas , consta o nome do E8., de Cabo Verde (02), Moçambique (01). Enquanto no Edital n.º 02 de Junho de 2010, foram concedidas o total de (13) bolsas: Guiné-Bissau (09), destas aparece o nome do E5. Cabo Verde (02), aqui consta o da estudante E6. E de São Tomé e Príncipe (02). Já no Edital n.º 05, de Novembro de 2010 foram concedidas maior número, no total de 23 bolsa Promisaes: Guiné-Bissau (11), em que consta os nome do estudante E1, e de novo do E8, para Cabo Verde (08), São Tomé e Príncipe (02). Em relação a Bolsa Mérito - 2010. 2, consta (04) bolsas : Cabo Verde (03), das quais, para o estudante E3, Arquitetura e Urbanismo, além de duas graduandas em Medicina, (01) Guiné-Bissau, conluente Letras/Francês. O referido edital chama à atenção, para estudantes que constam na lista, para receberem a primeira parcela da referida bolsa, mesmo os que receberem a Bolsa Promisaes, referente a passagem aérea de retorno ao país de origem.

Esses serviços ofertados pelo governo brasileiro aos estudantes-convênio indicam que além de somar ao orçamento salarial visivelmente baixo desses estudantes, propicia a efetiva integralização dos cursos que exigem uma carga horária dupla na universidade, mesmo que segundo o estudante guineense E1, a maioria dos estudantes africanos residem entre os bairros de Neópolis e de Mirassol, ou seja relativamente próximo a UFRN. O depoimento da estudante E4, cabo-verdiana, que cursa o 6.º Período de Ciências da Computação, contempla um pouco sobre as condições de vida do estudante-convênio PEC-G/UFRN na cidade do Natal, ao afirmar que:

“(...) Eu moro numa residência lá em Capim Macio, somos oito pessoas (risos) todas de Cabo Verde, e a gente divide tudo: o aluguel, luz, água e Internet. A alimentação não. A alimentação cada um gosta de comer o que quer, tem sua alimentação própria, e praticamente ninguém almoça em casa, mas no Ru, com a Sr.^a viu. Assim, no início quando eu cheguei, como se fosse uma ajuda que eles davam, você tinha bolsa alimentação no primeiro semestre, não precisava nem se candidatar. Depois tiraram, você tinha que se candidatar, era muito burocrático. Agora no ano passado o presidente (Abraão, presidente da Associação do PEC-G) fez uma lista foi lá falar com o pessoal e deram algumas bolsas, e contemplaram alguns estudantes. Aí fui contemplada na lista. (...) A seleção é por semestre. Mas só, que esta do PEC-G, eu não sei se vai fazer seleção ou continuar com a lista. Pra mim todo mundo. Na minha opinião porque uma grande ajuda, principalmente pra quem tem aula vem de manhã, tem aula à tarde, aquela bolsa é essencial mesmo! Essencial! Eu fico pensando assim: ah Meu Deus! se tirar essa bolsa como vai ser! Porque eu venho de 8:35 e fico até este horário. Na Segunda-Feira eu fico até 4:30 na aula. Aí se você não tem aquela bolsa você vai enfrentar aquela fila enorme, é muito complicado, muito complicado!” (E4).

Alguns dos aspectos sobre os perfis dos estudantes-convênio guineenses PEC-G/UFRN, em particular dos guineenses, são extraídos da vivência local do pesquisador Có (2011), relacionando-os as escolhas das áreas de conhecimento dos cursos realizados no Brasil, com as necessidades funcionais dos serviços internos no país. Afirma que a maioria dos estudantes guineenses é oriunda da capital da Guiné-Bissau, Bissau, e apenas alguns das áreas rurais. Também, que grande parte é filhos de funcionários públicos, entretanto, tendo alguns, que seus pais são governantes. Considerando-os de classe baixa, dada ao salário mínimo em Guiné-Bissau em torno de USD 50 (cinquenta dólares e equivalente R\$ 80,00 no Brasil), entretanto, alguns dos que custeiam seus filhos, ganham um pouco mais, mesmo assim, muitos são auxiliados pelos familiares emigrados, vivendo na Europa e nos Estados Unidos.

Em relação à área de formação, cita em primeiro lugar as engenharias em função da necessidade interna do país, outra área de interesse são as ciências sociais aplicadas, neste caso, devido favorecer maior oportunidade de emprego, já as áreas de Saúde e de Medicina, apresenta baixíssimo procura, segundo Có, justificado pelo Departamento de Assuntos

Internacionais tanto da UFRN e UFC, da pouca solicitação da própria Guiné-Bissau. Entretanto, acredita o autor que este fato seja pelo fato da existência da Faculdade de Medicina de Bissau que possui uma tradição de formar bons médicos e de manter acordos com Cuba que envia professores para assessorarem aos estudantes locais.

Essas informações de Có (2011), dentre outros aspectos levantados sobre os estudantes guineenses que estudam na UFC e na UFRN, são interessantes, pois permite ampliar sobre seus perfis estudantis socioeconômicos, não só dos seus compatriotas, mais podendo ser extensivo ao estudante-convênio PEC-G, vivendo no Brasil. Também engrossando os discursos dos dois grupos pesquisados sobre um pouco da organização do ensino na Guiné-Bissau e em Cabo Verde, e motivações em torno da escolha do curso universitário no Brasil, esclarecendo como se dá na prática, alguns critérios do processo seletivo interno do candidato ao PEC-G, que são tratados no seu Protocolo de forma geral, como observado.

Assim, a condição do ser estudante-convênio PEC-G, estrangeiro mesmo que temporário no Brasil atravessa várias dimensões do seu ser em mobilidade em praticamente todos os espaços da Sociedade Brasileira. É neste sentido, que Gusmão (2008) ao tratar da mobilidade dos estudantes africanos dos PALOP em Portugal e no Brasil, faz a seguinte afirmação:

Para além da questão que diz respeito aos países de origem e suas metas e realidade, outro ponto a ser destacado é o da vinda desses estudantes africanos para um país como o Brasil. Um país multirracial e integrante dos chamados “países emergentes”, mas que se diferencia dos países europeus, até muito recentemente privilegiado na busca por qualificação de quadros por parte dos PALOP. Em questão, a posição de um país relativamente periférico na divisão internacional do trabalho, com um passado igualmente de colonização portuguesa e que, estruturalmente mestiço e negro, pensa branco e europeu. Em debate, a existência de processos intensos de discriminação e racismo na realidade brasileira e a percepção e a vivência do sujeito negro e africano nesse contexto.

O alerta de Gusmão diz respeito aos aspectos culturais em conflitos étnicoraciais identitários e da diferença entre os estudantes dos PALOP na sociedade brasileira, mas que se relaciona ao debate mais amplo que a centralidade da cultura vem ocupando nas sociedades globais e locais em todos os aspectos da vida social cotidiana, desde meados do século XX, Hall (1997; Hall 2006; Hall 2009) e Woodward (2000). Hall (1997), afirma que a pesar de ser reconhecido o papel constitutivo da “cultura” em todas as sociedades, isto não significa

que sempre as ciências humanas e sociais tenham dado a “cultura uma centralidade substantiva ou peso epistemológico que ela merece,”²¹ mas que foram introduzidos por du Gay, Hall et al., (1997).

A importância que o papel da cultura assumiu no novo milênio pode ser mensurada pelo fato de Hall falar nos “impactos das “revoluções culturais” nas sociedades globais desde o final do século XX como jamais vista na história. Em decorrência desse processo, ou nesse contexto Hall (1987), “relaciona-se a centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade, e da pessoa como um ator social.” Segundo Hall (2006, p. 12-13) na pós-modernidade, a concepção de sujeito abandona a ideia de uma identidade fixa, essencial, permanente, a identidade torna-se uma “celebridade móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas dos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente.

Esse pensamento de Hall (2006) sobre a identidade é compartilhado por Woodward (2000) e Silva (2000) e sugere uma questão contemporânea inadiável - sua relação com a diferença. Silva (p.75), contrariando a ideia geral de que a identidade é um produto derivado da diferença, que tende a tomar” aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos”, defende que a “identidade e diferença são “mutuamente determinadas”. Tanto a identidade quanto a diferença deve ser compreendida como um processo, portanto são produzidas.

E numa visão mais radical, Silva (2000), sugere que a diferença antecede, ou origina a identidade, compreendida com o ato de diferenciação. Outra característica importante comum à identidade e a diferença referido autor (p. 76), é que “elas são o resultados de atos de criação linguística.” Hall (1997), relacionando a importância da linguagem na afirmação da cultura na modernidade tardia afirma que: “A virada cultural” está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas ao qual a língua recorre a fim de dar significados às coisas.”

É nesse contexto da “virada cultural” na qual as práticas da linguagem e igualmente as de identidade Hall (1997) tornaram-se centrais, que abordaremos as formações discursivas

²¹ Hall, explicando os termos “substantivo e epistemológico.” Por substantivo, refere-se ao lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular. Enquanto o “epistemológico” sendo a posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização em como a “cultura” é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo.

sobre a identidade dos estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau na UFRN, em trânsito na sociedade brasileira. Entretanto, falar sobre identidade nos dias de hoje, não se trata de um tema simples, mas sim, atentar para o fato de tratar-se de fenômeno social, pensado por seus teóricos, como Baumam (2005, p. 82 -83), ao dizer que a “identidade é uma ideia inescapavelmente ambígua, uma faca de dois gumes.” E ao mesmo tempo, é “um conceito altamente contestado.” Enquanto, Hall (2000, p. 105), de que “Trata-se de um campo semântico altamente complexo.” É saber que o debate da identidade na modernidade tardia envolve uma tensão entre as concepções essencialistas e não-essencialistas, Woodward (2000) concebidas e travadas pelos campos epistemológicos estruturalista e pós-estruturalista, Silva (2000).

Observa-se, no (Quadro 1) sobre os aspectos sociodemográficos dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN - 2012.1 observa-se que os estudantes quando foram interpelados sobre o quesito da 'Raça'/Etnia, com a exceção do discurso do E3, que fez a referência a ser “moreno”, os demais, invariavelmente remeteram para a formação discursiva “negro” para o sexo masculino, e “negra” para o feminino. Enquanto, a autoclassificação dos professores, na sua maioria do sexo masculino, variando entre “pardos” “negros” e “branco”, enquanto o feminino “parda” e afro-ameríndia.

“Entretanto, no entremeio das autoclassificações étnicoraciais estudantis africana de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, maioria foi entrecortada pela indecisão, pela fuga, pela ambivalência, como está estampado no discurso E3. A estudante E4cabo verdiana ao dizer: Lá não tem essa classificação do censo mas de acordo com o que é usado aqui negra.” Similar resposta deu o estudante E7 :“Lá a gente não tem esses negócio principalmente tipo certidão de nascimento. A gente não escreve qual é a raça. Então, eu sempre escrevo como cabo-verdiano, africano, negro ponto final.” Enquanto o discurso de outra estudante cabo-verdiana: “Eu não sei te dizer assim exatamente, é mestiço porque é uma mistura, mas eu me considero negra.” Enquanto o estudante guineense, E8, foi enfático ao dizer que: “Contando que todo o mundo lá é negro, aí raça negra.”

Assim, tanto às regularidades discursivas extraídas dos discursos dos estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, quanto dos professores brasileiros, remetem para a questão identitária negra fincada na herança cultural da política colonial europeia portuguesa na África e na América. No entanto, segundo Woodward (2000) para compreender como a identidade funciona é necessário conceitua-la e dividi-la em suas dimensões.

Portanto, a identidade étnica, trata-se apenas de uma das dimensões da identidade, Woodward (2000, p. 13 -8), que na sociedade contemporânea assume grande importância. Esta autora (p. 17), conceitua identidade como posições assumidas ou identificadas pelos sujeitos. Woodward (2000), assim como Silva (2000), reforça a relação imanente entre a identidade e a diferença. A diferenciação é identificada como uma relação resultante da identidade e da diferença, ‘um processo central pelo o qual a identidade e a diferença são produzidas. E, onde existe diferenciação existe o poder’, Silva (2000, p. 81).

Woodward (2000, 40-41-49), afirma que nas relações sociais as formas de diferenças, a simbólica e a social, são estabelecidas em parte por meio dos sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos, nós/eles. Ou seja, a constituição das identidades é relacional em relação a outras identidades seja em relação ao “forasteiro” ou “outro”- a aquilo que não é, e geralmente aparece sob a forma de oposições binárias.

As afirmativas de Woodward (2000) e de Silva (2000) reporta-se novamente para o pensamento de Quijano (2010, p. 84) da colonialidade e seu poder imperativo de classificação da formação étnica/racial das chamadas “novas identidades” ou geoculturas societais da colonialidade” das populações em todo o mundo e de atuação nos diversos meios e dimensões materiais e subjetivos da existência.

O mesmo pensa Mignolo (2008) ao dizer que as identidades construídas pelos os discursos europeus modernos eram raciais, ou possui a matriz racial colonial e patriarcal. Sousa Santos (2008, p.283) concebe a gestão moderna e capitalista da desigualdade e da exclusão, como um “processo político multidimensional”, que cresce de forma incessante e intensa, e se complexifica nos dias de hoje, na medida do agravamento da desigualdade e da exclusão. Explicitando mecanismo de funcionamento do dispositivo ideológico da desigualdade e da exclusão: O dispositivo ideológico de gestão da desigualdade e da exclusão é o universalismo, uma forma de caracterização essencialista que paradoxalmente, pode assumir duas formas na aparência contraditória: o universalismo antidiferencialista, que opera pela negação das diferenças e o universalismo diferencialista que opera pela absolutização das diferenças. A negação das diferenças opera segundo a norma da homogeneização que só permite comparações, unidimensionais (por exemplo, entre cidadãos), impedindo comparações mais densas e contextuais (por exemplo, diferenças culturais).

Assim, seguindo o raciocínio do princípio do funcionamento da identidade e da diferença, Woodward (2000), Silva, (2000), as posições dos sujeitos africanos estudantis, assumidas como Ser “negro”, “negra”, não são propriamente suas, mas refletem significações datada sócio-historicamente na América no século XVII, que se expande para outros continentes, só tem sentido em relação a outras classificações: índios, azeitonados, brancos, amarelos criadas internamente nas colônias, Quijano (2010).

Entretanto, procurando compreender o funcionamento dos sentidos discursivos dos estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, observa-se que remetem as diferentes temporalidades e historicidade desses grupos sociais nos contextos da África colonial e pós-colonial na própria África e sua relação com o Brasil.

4.3. FD: Identidade Étnica

Esse contexto reflete os impactos de transformações que atravessam a sociedade contemporânea em âmbito da escala globais, nacional e da política. E, por consequência, na constituição da identidade nos níveis “local” e pessoal, traduzindo-se na política de identidade, tida como “recrutamento de sujeitos por meio de formação de identidade,” Woodward (2000, p. 20). Esses impactos de mudanças sobre a identidade tem provocado ao mesmo tempo, uma crise de identidade. Essa autora com base em Robins, (1991), ao fazer uma análise histórica do capitalismo e de seus efeitos em termo global, mostra que ele não é novo, apontando como característica desta fase, justamente, “a convergência de culturas e estilos de vida nas sociedades que ao redor do mundo são expostas ao seu impacto”.

Pois, partindo da premissa que a identidade é um elemento integrante da cultura, perpassará todos as relações sociais, simbólicas e materiais (Hall 1997; Woodward 2000; Bourdieu, 2008) dos estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau em trânsito na sociedade brasileira, aqui, procurando dar ênfase nas tramas das relações sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Quadro 6 - Formação discursiva: identidade étnica.

FD: IDENTIDADE ÉTNICA	
Estud.	Fragmentos Discurso
E2	(...) O português já é nossa língua oficial. A gente só fala o português no colégio. Também eles dão pra gente escolher outras línguas pra estudar no colégio, francês, inglês. Tem meninos que são das humanas que podem estudar latim. Eu escolhi estudar francês, aprendi bem. (...) eu fui colônia de Portugal, mas tem outros países da África que foram colônias francesa, como o Marrocos que a gente chama de África branca que fala francês, e tem outras que falam inglês como Nigéria e África do Sul.”

E6	(...) Também tem essa dificuldade em termos de comunicação porque pra gente entender tem que se comunicar, então, a comunicação é essencial para o aprendizado, então a gente não está acostumado a falar só o português, a pensar só em português. Então, isto também é uma dificuldade, mesmo sendo um país que fala português de língua portuguesa. É só o crioulo, a gente só fala o crioulo. A gente fala o português só em sala de aula com o professor, nem com o colega a gente fala português. A nossa língua é o crioulo, a gente aprende português porque os livros são em português e a gente tem que aprender português, mas se não fosse isto, era só o crioulo porque a gente praticamente não fala português.”
E5	(...) As vezes tem casos assim em sala de aula. Uma vez um professor de Penal perguntou negócio de casamento como é essas coisas, tentei explicar como é lá. Outro dia perguntou também quando a gente estava a tratar, o professor de sociologia jurídica, eu falando bem abrangente de sociologia, negócio de matrimônio, tentei explicar como essas coisas. Até os colegas ficaram rindo com esse negócio de homossexuais. Olha nós não temos essa cultura de encontrar com alguém na rua, mas pra Guiné é difícil! É difícil você encontrar o fulano é gay! Até pra nós mesmo quando chega aqui, a gente fica estranhando algumas coisas no início. Mas com o tempo, com o tempo a gente continua normal, tem que respeitar o próximo. Cada um escolhe o caminho que ele quer tudo o mais. Mas no início, no início com certeza que nem eu tinha também preconceito com alguma coisa que acho estranho. Mas lá não tem ? Mas como é que pode ser! (emitindo voz fina). Tem? Pode ter! Talvez um dia de festa, fora do casamento... Não sei se vai ter essas coisas. O africano é muito fechado, muito fechado ainda! Mesmo assim os europeus tentaram lá e civilizar, levar algumas coisas, mas até hoje as culturas africanas mesmo estar a reinar!
E2	(...) a gente tem o Dia da África, a gente vive pedindo apoio para fazer uma coisa legal, tipo exposição, trazer palestrante de fora para vir falar, a gente também tenta fazer pratos africanos, e depois, a gente tem festa comemorativa. As exposições, as palestras e a degustação de pratos tudo acontece aqui, menos a festa porque a festa acontecia aqui que a universidade dava um espaço no Centro de Convivência, só que aquele espaço era aberto e a gente cobrava uma taxa para essa festa para poder a gente fazer comidas africanas.(...) Porque nossas festas não tem só africanos, tem brasileiros que adoram nossas festas, adoram nossas músicas, nossas comidas. Então, o espaço aqui além de ser pequeno é aberto, então a gente saiu para fazer em um outro. Mas, a faculdade correndo atrás, a gente consegue espaço para fazer festa, eles davam a reitoria para fazer palestra, pedindo muito a gente consegue as coisas aqui.”

Fonte: Entrevista 2012

Nos discursos estudantis africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, evidencia-se confrontos, disputas identitárias tanto no âmbito local, quanto global, em torno de práticas socioculturais em sala de aula, mas que se encontra difusa no meio social mais geral, em torno de questões sobre a língua, da linguagem, do matrimônio, do homossexualismo, do preconceito e da nação, fazendo reportar a Sousa Santos (2008, p. 447), de que nos diálogos interculturais, geralmente, se experimenta a necessidade de explicar ou justificar idéias ou ações que na cultura são evidentes e do senso comum.

Nos discursos das estudantes E2, que cursa Ciências da Computação e E6, Medicina, ambos cabo-verdiana percebe-se a menção as línguas faladas no seu país de origem, o português, como elemento cultural que fora imposto por Portugal e demais metrópoles europeias, a Inglaterra e a França, às colônias que se tornaram após a independência oficial como política estatal nas instituições internas civis, neste universo, a instituição educacional, constitui um espaço importante de aprendizado e reprodução da cultura, (Bourdieu 2008; Hall

2006; Sousa Santos 2008). Sousa Santos afirma (2008) que a gestão da exclusão ocorreu através da assimilação seguida de uma ampla política cultural orientada para a homogeneização. Esta se inicia com a assimilação linguística, não só pelo fato de ser a língua nacional e veicular, mas também porque a perda da memória linguística traz a perda da memória cultural.

Segundo Orlandi (2003, p. 28), “A escola se institui por regulamentos, por máximas que aparecem como válidas para a ação, como modelos. Ela atua pelo prestígio de legitimidade e pelo seu discurso, o DP”. Explicitando o discurso pedagógico, o DP, como um discurso circular, no sentido de ser um discurso originário do saber da instituição escolar, que tem a função de fazê-lo circular. Orlandi (2003) dá uma definição mais complexa para o discurso pedagógico.

“Em sua definição seria um discurso neutro que transmite informação (teórico ou científico), isto é, caracteriza-se pela ausência de problemas de enunciação: não tem sujeito na medida em que qualquer um (dentro das regras do jogo evidentemente) poderia ser sujeito (credibilidade da ciência), e onde existiria a distância máxima entre emissor e receptor (não haveria tensão portanto), tendo como marca a nominalização e como frase de base a frase com o verbo ser (definições). Do ponto de vista do seu referente, o DP seria puramente cognitivo, informacional.” (Orlandi 2003, p. 28 - 29).

Se, por um lado os discursos dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, sugere uma relação de sentidos envolto pela regulação social da cultura, Hall (1997) e ou pela colonialidade do poder, Quijano (2010), Mignolo (2008), mas por outro, indica concomitante relação de contestação, Woodward (2000). Orlandi (2005), afirma que o discurso caracteriza justamente pela tensão entre a paráfrase e a polissemia, entretanto, sendo passível de ruptura. Assim, nos discursos das estudantes E2, e E5, acima, percebe-se que a imposição da língua portuguesa em Cabo Verde não se deu sem haver conflitos, mas ao contrário, encontrou resistências como a criação da língua crioulo e seu uso corrente pela a maioria da população ao invés daquela, fazendo com que estudantes dos chamados PALOP enfrentem dificuldades na compreensão da comunicação em sala de aula, diante dos materiais didáticos, com os professores, e colegas no Brasil, integrante da CPLP (Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa), explicitado pelos discursos das estudantes E2, E5 e E6.

Pois se sabe que a criação do crioulo entre os povos da costa da Senegâmbia (atual Guiné-Bissau), e de Cabo Verde, deu-se do contato entre os viajantes portugueses desde o século XVI, com o crioulo Zinquichor de base lexical portuguesa, Augel (2007). O crioulo é

uma língua “filha do português pelo vocabulário, mas de mãe africana isto é: gramática, sintaxe e psique”, Augel (2005, apud Beasutti, 1987, p. 8)

E, durante o processo de expansão de luta pela independência de Cabo Verde, através do PAIGC - Partido de Independência da Guiné e de Cabo Verde, uma das principais frentes de libertação colonial, procurava cooptar as zonas urbanas através de manifestações culturais, Portugal reagiu imediatamente, “reintroduzindo de forma intensiva aspectos da cultura rural portuguesa, além de proibir o crioulo, língua do cotidiano, unificadora da população das ilhas.” Hernandez, (2005, p. 533).

Couto (1996), tratando das histórias linguísticas no que chama de “regiões crioulofônicas:” Papua -Nova Guiné, Ilhas Maurício, Guiana Francesa, Antilhas Holandesas, Guiné-Bissau e Cabo Verde, afirma (p. 73), que neste país, diferente daqueles que são multilíngues “convive com duas línguas, o crioulo e o português, não existindo línguas nativas como ocorre em praticamente em outras regiões crioulofônicas. Afirmando que o crioulo em Cabo Verde apresenta grande variação geográfica, atribuindo a possível “pulverização” do país em diversas ilhas muito distante uma das outras”.

Bourdieu (2008, p.91), articulando saber, cultura e poder com base em Austin, analisa o discurso de autoridade.

“ a especificidade do discurso de autoridade (curso, sermão etc.) reside no fato de que não basta que ele seja compreendido (em alguns casos, ele pode inclusive não ser compreendido sem perder o seu poder), é preciso que ele seja reconhecido enquanto tal para que possa exercer seu efeito próprio. (...) A autoridade da língua legítima reside nas condições sociais de produção e de reprodução da distribuição entre as classes do conhecimento e do reconhecimento da língua legítima e não no conjunto das variações prosódicas e articulatórias definidoras da pronúncia refinada como sugere o racismo classista, e muito menos na complexidade da sintaxe ou na riqueza do vocabulário, quer dizer, nas propriedades intrínsecas do seu discurso.”

A afirmação de Bourdieu (2008) relaciona-se com a de Orlandi (2003; Orlandi 2005) quando esta, articula os mecanismos de funcionamentos discursivos fundamentado nas formações imaginárias produzidas historicamente, que incidem nas diferenciadas posições de sujeitos, expressas na tipologia dos diferentes discursos: o discurso lúdico, o polêmico e o autoritário.

Segundo Orlandi (2005; 2003) essa tipologia de discurso tomou como base a relação existente entre os interlocutores com o referente ou objeto. Chegando à compreensão de que na nossa sociedade, as relações sociais são hierárquicas, autoritária, e, portanto, estão presente na escola, e na universidade (muito mais). Assim, o tipo de discurso prevalescente na nossa sociedade é o autoritário, e, portanto, incluindo o discurso pedagógico, DP. Na universidade,

as posições que ocupam os sujeitos – os professores e seus alunos significam diferentemente, possuem valor desigual.

Entretanto, Orlandi (2005) deixa claro que essa tipologia não deve ser entendida de forma rígida, quando diz que não existe um discurso totalmente puro, mas sim, existindo uma interpenetração entre eles. Procurando exercitar essa tipologia de discurso pensada por Orlandi (2005; 2003), o enxerto do estudante E5, guineense, em sala de aula no Curso de Direito, por exemplo, oferece algumas pistas sobre o funcionamento discursivo entre professores e seus alunos.

Sugere que pelos ao menos em dois diferentes momentos em sala de aula nas disciplinas de Direito Penal e Sociologia Jurídica, os interlocutores (professores e alunos) tem como disputa em torno do referente as formas de casamento africano guineense. A interpelação dos professores ao estudante, seguida de explicação, indica que veio em meio a outras falas de colegas da classe, após a autorização do professor, demonstrando que procurava expressar o conteúdo de forma generalizada, ao invés de entrar nas particularidades culturais matrimonial do seu país.

E, ao fazê-la, parece que foi acompanhada de no mínimo de admiração, geradora depois, de novos discursos envolvendo a África e o Brasil acerca de novos temas socioculturais como o homossexualismo, o pertencimento étnico, enfim, desembocando para o preconceito. Esse processo de mediação discursiva transcorrida em sala de aula suscita uma tensão entre elementos que transitam entre o discurso autoritário e o polêmico.

Assim, o funcionamento discursivo está em graus variados imersos pela permanente tensão entre o mesmo e o diferente, pela contradição entre o dizível e o indizível, pelo deslocamento de sentidos, ou posições de sujeitos. Orlandi (2005 - 2003). Esse comportamento expressa a modernidade, na qual segundo Woodward (2000) os indivíduos participam cada vez mais de diversas instituições desde famílias, grupos de colegas, políticos, educacionais – os “campos sociais” denominado por Bordieu, exigindo que assumam as mais diferenciadas tomadas de posições, em relação ao outro e a si mesmo. Se na modernidade tardia a identidade tornou-se uma “celebridade móvel”, Hall (2006), tem provocado uma “crise de identidade “. Sua centralidade só faz sentido quando vistas no contexto das transformações globais, que tem sido definidas como características da vida contemporânea” (Giddens, 2000 apud Woodwrđ, 1990,p. 20).

Os processos discursivos dos estudantes africanos cabo-verdianos e guineenses, nos espaços da Universidade Federal do Rio Grande do Norte são reveladores de transmutação de

posições identitárias de acordo com as diferentes demandas individuais e principalmente coletivas nesta instituição de ensino superior. Woodward (2000, p. 14-15) afirma que a inexistência da unificação das identidades pode levar a contradição interna que tem que ser negociadas, entretanto, havendo discrepância nas demandas no nível individual e coletivo. Neste sentido, Bauman (2005 p. 19) diz que:

“As ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossas próprias escolhas, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente..”

A reivindicação pela identidade étnica se apresenta bastante recorrente entre os estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, logo, representativa de significação e ressignificação. Retomando uma leitura do (Quadro 1) Aspectos sociodemográficos dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN - 2012,1 no quesito “Raça” /Etnia, por exemplo, nos discursos dos estudantes cabo-verdianos dois deles apesar de informar que seus pais não possuem uma classificação étnicorracial remetem a etnicidade “negra,” “negro”, “mestiço.” Inclusive, a E4, deixando transparecer que adotou esta classificação de acordo com a do Brasil, ao dizer: “Lá não tem essa classificação de censo, mas de acordo com o que é usado aqui, negra.! Enquanto os três guineenses se afirmaram dois ser “negro” e um “preto”. Ou enunciação extraída do fragmento do estudante E5, guineenses: (..) “O africano é muito fechado, muito fechado ainda! Mesmo assim os europeus tentaram lá e civilizar, levar algumas coisas, mas até hoje às culturas africanas mesmo estar a reinar!

O estudante E5, aprofundando sobre as relações raciais em Guiné-Bissau, traz à tona elementos do processo de intervenção colonial e pós-colonial portuguesa, desde o tráfico de pessoas, os casamentos interétnicos, a luta pela independência e suas resultantes na cultura local, com forte viés na memória familiar:

“(...) Nós não gostamos dos portugueses! Pela História que eles fizeram na Guiné lá do outro lado. Mas hoje já está mudando né! Você não deve pegar coisa do passado para hoje, é muito complicado (...) A maioria da Guiné são preto. Na verdade, mais de 98% ou mais da Guiné são pretos! (...) Porque na era colonial os portugueses fizeram o quê? Pegavam algumas pessoas da Guiné leva pra Cabo Verde, pega de Cabo Verde leva pra Guiné, pega de Angola leva pra Guiné. (...) Então, pega você em Angola leva pra Guiné, foi uma mistura, era o forte da política deles (...) Eles mandavam, houve a mistura quando vem de Cabo Verde que é branco, quando chegam lá com o tempo casam né! Tem muita origem de Cabo Verde em Guiné, inclusive tenho minha família com origem portuguesa. Uma tia minha, a minha tia irmã de minha mãe, o pai era português, branca. Branca, mora em Portugal há 30 anos. (...) A minha avó tava numa zona sul, ocupado era controlada pelos portugueses, com a guerra colonial, o povo separou: zona sul, ocupado pelo Partido Libertador e zona leste e cidades por aí controlada pelos portugueses, divide a família, (...) A minha mãe, o pai preto da Guiné de origem. O pai da irmã de minha mãe português, descendente, não puro, filho de português. Foi uma mistura assim. Mas, minha tia até hoje,

ela não aceitava que chama ela de portuguesa, ela prefere, tem orgulho de ser guineense. Até pra pegar a nacionalidade portuguesa ela recusou, acho que já pegou mas, queria recusar, se identificar com português e não guineense.”

A riqueza das representações identitárias presentes no depoimento do E5, é tanta, que dá a impressão de abarcar uma mescla temática vinculados ao pós-colonialismo cultural, elencada por Sousa Santos (2008) como exemplos a hibridação dos regimes da identidade e da diferença cultural, do multiculturalismo, do nacionalismo, do pós-colonialismo e da diáspora, compartilhado por Hall (2006), Silva (2000), bem como da “consciência mestiça”, Mignolo (2008). Sousa Santos (2008, p. 235), distinguindo o discurso colonial do pós-colonial, sobre a relação colonizado e o colonizador, diz que o primeiro, produziu um discurso polarizado, do colonizador (próspero) e o colonizado (caliban), Já “O pós-colonialismo salienta a ambivalências e a hibridez entre ambos, já que não são independentes um do outro nem pensáveis um do outro”.

Silva, (2000, p.87), tem o hibridismo como o intercurso entre diferentes etnias, raças, nacionalidades. Entretanto, “A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas.” Hall (2006), considera que todas as nações modernas, são híbridas.

Entretanto, Sousa Santos (2008), distingue a experiência do pós-colonialismo praticado no espaço da língua oficial portuguesa, em particular, ao do pós-colonialismo anglo-saxônico. Centra a primeira diferença na experiência de ambivalência e da hibridação da relação entre o colonizador e o colonizado, fruto de um colonialismo de longa duração. Distingue (p. 244) vários tipos de ambivalências e de hibridações, em particular “entre aquelas que reforçam as desigualdades de poder da relação colonial e as que as atenuam ou até subvertem”. E, neste aspecto do colonialismo português, que Sousa Santos (2008), ao caracterizar o pós-colonialismo anglo saxônico, aponta profundas diferenças, entra em consenso com uma crítica pós-colonial e lança questionamentos (p.244):

“O pós-colonialismo anglo-saxônico parte de uma relação colonial assente na polarização extrema entre colonizador e colonizado, entre Próspero e Caliban, uma polarização que é tanto uma prática de representação como a representação de uma prática; é contra ela que a subversão da crítica pós-colonial se dirige e faz sentido. Onde ancorar a subversão quando essa polarização - precisamente no domínio cultural e especificamente no domínio das práticas culturais como vivência cotidiana de que fala Bhabha - está, pelo ao menos durante largos períodos, fortemente atenuada ou matizada?”

Assim, Sousa Santos (2008) advoga que o pós-colonialismo português deva centrar-se mais na crítica da ambivalência do que na sua reivindicação, uma crítica que consista em fazer a distinção entre formas de ambivalência e de hibridação que dão de forma efetiva, voz

ao subalterno – ou seja, as hibridações emancipatória, e aquelas que usam a voz do subalterno para o silêncio, no caso, as hibridações reacionárias.

A segunda diferença apontada por Sousa Santos (2008) entre o pós-colonialismo de língua oficial portuguesa do anglo saxônico, diz respeito, a questão racial sob a forma da cor da pele. Na opinião do autor (p. 244), para os críticos pós-coloniais anglo- saxônico, “a cor da pele é um limite incontornável às práticas de imitação e de assimilação porque, consoante os casos, ou nega por fora da enunciação o que a enunciação afirma, ou, pelo contrário, afirma o que ele nega.” Enquanto no pós-colonialismo português, a ambivalência e a hibridação ocorre através da própria cor da pele, com o mulato e a mulata. Neste sentido, Sousa Santos (p. 245)

“O desejo do outro em que Bhabha funda a ambivalência da representação do colonizador (1994: 50) não é um artefacto psicanalítico nem é duplicado pela linguagem. É físico, criador e multiplica-se em criaturas. (...) Daí concluir com uma crítica a concepção sobre a miscigenação: A miscigenação não é a consequência da ausência de racismo, como pretende a razão luso-colonialista ou luso-tropicalista, mas é certamente a causa de um tipo de racismo diferente. (...) Importante será elucidar as regras sexistas da sexualidade que quase sempre deitam na cama o homem branco e a mulher negra, e, não a mulher branca e o homem negro. Ou seja, o pós-colonialismo português exige uma articulação densa com a questão da discriminação sexual e o feminismo.”

A terceira e última diferença do pós-colonialismo português, apontada por Sousa Santos, diz respeito o nível de uma dimensão insuspeita no pós-colonialismo anglo-saxônico. A ambivalência reside no fato de não existir uma clara distinção entre a identidade do colonizador e a identidade do colonizado, e ao mesmo tempo, que esta distinção está inscrita na própria identidade do colonizador. Assim, “A identidade do colonizador português não se limita a conter a identidade do outro, o colonizado por ele. Contém, ela própria a identidade do colonizado enquanto colonizado por outrem.”

O conceito de “consciência mestiça”. Segundo Mignolo (2008, p. 302), foi pensado pelo filósofo Gunther Rodolfo Kush (1922-1979) relaciona-se à condição de isolamento, difundido na sua obra na década de 50. E, apesar de ser palco das atenções dos pensadores de descendência europeia, principalmente, argentinos, que passaram a distinguir entre o “ser” e o “Estar”, ou seja, está lá, mas não o bastante”. A “consciência mestiça” contrariamente, aos conceitos da história da filosofia europeia que são mono-trópico e uni-versais, tornou-se um conceito filosófico aberto, ao pluriver-sal como a consciência dupla de Du Bois, a consciência mestiça de Anzaldúa, a consciência mestiça/mulata de Manuel Zapata.

Portanto, esses ideários políticos emancipatórios africanos atravessam o século XX e chegam ao XXI, fortalecidos pelos diversos movimentos sociais e civis de lutas pelos direitos das condições de igualdades da população negra nas diferentes cantos do mundo pós-colonial,

mediante aparatos legais firmados através de acordos, tratados nas convenções internacionais que paulatinamente, vem ampliando esforços para a implementações das políticas públicas de inclusão social. Afinal, Sousa Santos (apud Bhabha, 1994, p. 26, 2008), diz que a ideia central do pós-colonialismo cultural é exatamente reclamar a voz do crítico pós-colonial que foram usurpadas pelos críticos ocidentais.

A Convenção Internacional Sobre Todas as Formas de Discriminação Racial 21/12/1965 é considerada um marco nas políticas de ações afirmativas orientadas para a educação e combate ao racismo da população negra em todo o mundo. O Brasil, apesar de ser país signatário da ONU, e mesmo na Constituição de 1988, segundo (Silva et al p. 27 apud Nascimento, 2004, p. 143) “tratou com destaque dos temas da discriminação racial e da diversidade cultural e estabelecer através do Art. 5.º inciso XLII, o racismo como crime inafiançável e imprescritível, relutou na tomada de ação sobre essa problemática. Mas, pressionado externamente e internamente pelos movimentos sociais negros e sindicais, o governo de Fernando Henrique Cardoso, deu início às primeiras iniciativas no sentido de correção das desigualdades raciais, através da instituição no Ministério da Justiça do Trabalho da criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) de valorização da População Negra. (SILVA, et al, 2009).

Entretanto, é em torno dos preparativos e de mobilização para a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas (Durban, 2001), segundo Silva et al (2009, p. 34), que “o Brasil assumiu o compromisso efetivo de implementar políticas de Estado de combate ao racismo e de redução das desigualdades raciais, com a adoção de novas iniciativas.”

De fato, após essa conferência, agora frente do Governo Executivo brasileiro, Luis Inacio Lula da Silva, deu continuidade de forma mais sistemática às políticas públicas de ações afirmativas para os afrodescendentes nas diversas áreas sociais. Na área da educação a criação da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), seguida dos mecanismos de funcionamento, tem sido considerada como uma das mais importantes, para a correção das desigualdades dos afrodescendentes no Brasil.

Dentre esses mecanismos, tem-se a criação da Secretaria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR - 2003), e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009) voltadas para todos os níveis de

educação nos estabelecimentos públicos e privados do país, com vistas a correção das distorções das desigualdades nas práticas educativas e cotidianas da realidade brasileira, conforme institutos de pesquisas diversos.²²

Por exemplo, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009) traz dados que relaciona o Ensino Superior, cor e idade. Através do IPEA, mostra que a população branca, com idade acima dos 25 anos, 12,6% possui um curso superior, enquanto entre os negros, representam 3, 9%. E, que o Censo do Ensino Superior (2007), indicava uma frequência de 19,9% de jovens entre 18 a 24 anos neste nível de ensino, já os negros o percentual foi de 7%. Diante dessa realidade da educação no Brasil, e mais específico no Ensino Superior, por esse documento (p. 52), verifica-se que as IES no Brasil, deve assumir papel importante nesta política de promoção

²² O MEC - 2000, divulgou que o percentual de negros universitários graduando era de 2,2%, enquanto que entre os estudantes brancos era de 80%, Carneiro (2011, p. 100). E, conforme dados do Censo da Educação Superior 2010, mostra alguns avanços neste nível de ensino, entre os jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, de modo a diminuir as desigualdades educacionais em algumas regiões do país, e mesmo entre os negros, nesta última década, porém, continua os desafios. Assim, o referido Censo (2010), mostra que a taxa de escolarização bruta passou de 15, 1% para 26, 7% e a líquida de 8,9% (2001) para 14, 4% (2009). Em relação média de escolarização entre os jovens residentes nas localidades urbana e rural (2009), respectivamente: a média de 9,8 anos de estudo e 7,5 anos, número inferior ao restante da localidade urbana em 2001, que tinha 8,9 anos. Em relação a escolarização da educação superior entre os jovens brancos e negros no período, mostra que os brancos possuíam 10,2 anos de estudo, enquanto os negros, tinham 1,5 anos a menos, ou seja, 8,7 anos. Censo (2010, p. 38). A superação das desigualdades educacionais no Brasil pode ser vista quando o próprio documento perspectiva desafio futuro: “A Meta 8 do Projeto de Lei n.º 8.055/2010 projeta a elevação da escolaridade da população do campo, região de menor escolaridade do país e dos 25% mais pobre bem como o objetivo de igualar a escolaridade média entre negros.” (Censo, 2010, p. 38). O Programa Universidades Para Todos – PROUNI, é considerado um dos programas de maiores impactos de inserção na educação da população pobre e negros no Brasil.. Este programa foi instituído pela Medida provisória n.º 213 de 10/09/2004, e foi regulamentado pela lei n.º 11.96 de 13/01/2005, destinado para estudantes de baixa renda que frequente as instituições de ensino superior privadas com isenção fiscal, oferta três tipos de bolsas: a bolsa integral, na qual ampara o estudante possua uma renda familiar de 11/2 salário mínimo per capita, a bolsa parcial, oferece 50% de descontos para os que possuem renda familiar de até três salários mínimo, o terceiro tipo, inclui os que possuem esta faixa de renda, e atua com descontos de 25% mensal nos cursos com valor de R\$ 200. Desde sua criação o PROUNI, vem aumentando o número de estudantes beneficiados a cada ano, a previsão do governo federal para o ano 2011, era atingir quase 1 milhão de bolsas. Quanto as cifras de inserção dos jovens estudantes negros no ensino superior, os dados do Sistema ProUni (SisProUni -2005-2007) calculou que mais de 130 mil foram beneficiados. Segundo Silva et al 2009, p. 201)“Tendo por base a aplicação das regras do programa com relação à proporcionalidade de alunos negros em cada UF, estima-se que até 2011 esse número ultrapasse 350 mil bolsas, contingente expressivo e inédito na história do ensino superior brasileiro no que se refere à inserção da população negra.” As cotas raciais e sociais instituídas em várias universidades públicas do Brasil, são outra modalidade de ação afirmativa na educação dos negros. Recentemente, a presidenta Dilma Rousseff sancionou a lei de Cotas nas universidades brasileiras, que no prazo de quatro anos terão que reservar 50% das vagas em todos os cursos e turnos aos estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio nas escolas públicas. Parte destas vagas serão destinadas a negros, pardos, índios, e outra parte para estudantes oriundos de família que tenham uma renda inferior ou igual a 11/2 salário mínimo per capita. (MOURA, 2012).

de igualdade racial: “ As IES são instituições fundamentais e responsáveis pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferecem, assim como de seus projetos institucionais, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática étnico-racial.”

Para Sousa Santos (2010, p. 69), a reforma da universidade, passa pela inclusão do “caráter colonial da universidade moderna”, em função da sua participação na exclusão social das raças e etnias e teorização de sua inferioridade, a qual foi estendida para os conhecimentos, em detrimento da epistemologia da ciência. Orientando, que a discriminação racial deva ser combatida, com as ações afirmativas, visando não só o acesso a educação, mais também ao seu acompanhamento, principalmente, nos primeiros anos, em que por vezes, as taxas de abandono são altas.

As medidas de ações afirmativas são inseridas por Sousa Santos (2010, p. 70) como princípio para “Reconquistar a Legitimidade”, ou nortear a Reforma Democrática da Universidade Emancipatória, contra-hegemônica ou alternativa da universidade no século XXI, diante das crises: a da hegemonia, da legitimidade e a institucional. Este sociólogo, menciona a importância das políticas de ações afirmativas que estão sendo desenvolvidas no Brasil, com destaque para o “Programa Universidade Para Todos” (PROUNI), lançado pelo governo Luís Inácio Lula da Silva, em 2004.

É neste contexto de ampliação pelos direitos dos afrodescendentes na educação, da valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana e educação anti-racista vivenciadas no Brasil, que os estudantes africanos estudando nas diversas IES e regiões do país, celebram o 25 de Maio Dia da África, indicando ser este dia o ápice de expressões e manifestações de valorização e pertencimento à africanidade.

No final do fragmento do discurso da estudante E2, (Quadro 6) cabo-verdiana do 6.º Período de Ciências da Computação e presidente interina da Associação dos Estudantes-Convênio, denota alguns aspectos que envolvem o Dia da África, através da referida associação, no sentido de maior aproximação nas relações sociais e culturais com alguns setores administrativos e acadêmicos na UFRN, com brasileiros, e especialmente com outras culturas africanas. Ver figuras: 3, 4, 5 e 6 sobre o Dia da África (mais adiante), além das atividades que envolvem desde o seu planejamento à execução, é precedida por um intenso processo de negociação.

Woodward (2000), reitera que a identidade é relacional a outras identidades, e a diferença se faz geralmente, por meio da marcação simbólica diversa que a reivindica, como a

referência a história, da associação entre a pessoas e das coisas que ela usa, através da comida, dentre outros. Se, na matéria “Direitos Humanos e estudantes africanos no RN”, 19 setembro, 2005, trazida por Filgueira (2011), centra-se sobre a reivindicação da criação da associação dos estudantes africanos nos espaços da UFRN, como meio de articulação de resolução de problemas enfrentados, entretanto, não deixaram de fora as que tratam das manifestações históricas étnicas e culturais, como se observa:

“(…) Também se decidiu marcar até o final de setembro uma audiência de representantes da REDH-RN e dos estudantes africanos com a Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, valendo-se de um convênio de cooperação que existe entre esta e o centro de Direitos Humanos e Memória Popular, para colocar na mesa os problemas dos africanos, tentar envolver a Universidade na busca de soluções e discutir a inserção no calendário da UFRN de eventos ligados a comemoração de países africanos de língua oficial portuguesa.”

Hoje, as reivindicações estudantis cabovedianas e guineenses no tocante a criação da associação nos espaços da UFRN, e do direito de suas expressões históricas e culturais dos Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), tornaram-se uma realidade, como foram observadas mais de perto, às atividades referentes, à celebração do Dia 25 de Maio, na UFRN, nos dois últimos anos. Na “comemoração” do Dia da África, que se concentraram no auditório da Reitoria Prof. Otto de Brito Guerra- UFRN/2012,²³ observou-se, um momento onde uma profusão de signos identitários africanos se encontrava reunidos, seja, através dos discursos em torno de reflexão histórica africana presente e passada, da estética corporal: penteados e indumentária, na culinária, que possibilita diferentes leituras da construção e reconstrução das identidades africanas nas relações sociais e culturais com o Brasil, porém, não isentas de tensões, negociações, fazendo lembrar Bauman (2005, p. 19), acerca do ser estrangeiro, que considera que ele:

“Estar total ou parcialmente “deslocado” em toda parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos, sem que alguns aspectos da pessoa “se sobressaia” e sejam vistos por outras como estranhos), pode ser uma experiência perturbadora. Sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou, pelo contrário, corajosamente, ostentar, negociar, oferecer e barganhar. Há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou pelo contrário, ressaltadas e tornadas mais claras.”

Durante a palestra, “África Diversa,” proferida pelo prof. Rogério Barbosa, e uma das principais atividades em torno das comemorações do Dia da África, pôde-se observar tais manifestações. Como sugere o tema da palestra, o palestrante, procurou tratar de desmistificar

²³ As atividades em torno do Dia da África/UFRN, envolveu a participação da Associação dos Estudantes-Convênio UFRN, do GRIOT, e da Secretaria das Relações Internacionais.

aspectos sobre o conhecimento do continente africano, na perspectiva cultural homogeneizadora corrente, conciliando com suas experiências que teve nas passagens em alguns países africanos, em especial, com a educação na Guiné-Bissau na década de 70, e da sua carreira literária, e logo após ficou à disposição do público presente para fazerem colocações, perguntas.

E, prontamente alguns estudantes se manifestaram. Enquanto alguns atribuíam os problemas das condições socioeconômicos, política, de alguns países africanos, a política colonialista portuguesa, outro, como um guineense, discordava em parte, trazendo para a questão, aspectos da política governamental interna permeada pela corrupção. Enquanto, outro compatriota procurava apaziguar, dizendo que o momento não era adequado para aquele tipo de discussão. Ainda, foi questionado por um estudante, caso não me engane, angolano, que veio na caravana da Universidade da Paraíba (UFPB), sobre a pouca participação do público presente, “responsabilizando” atribuições da equipe organizadora²⁴ pelas falhas na sua divulgação.

Já dentro da programação do Dia da África, 25 de Maio/UFRN/2013, efetivou-se no dia 24 deste mês, teve como o tema: “Nova África frente aos desafios contemporâneo: história, cultura e tecnologias.” Contou como palestrantes grandes estudiosos sobre o continente Africano, como o delegado Antonio Pinto, guineense o também advogado, Paulo Lopo Saraiva e o pesquisador André Acamanguira Nguiraze, os quais versaram desde a história a independência, aos problemas contemporâneos. Os dois primeiros palestrantes optaram por discorrerem suas falas de forma informal, a partir principalmente de experiências pessoais e profissionais. Um aspecto de destaque na fala do primeiro palestrante foi sobre a

²⁴ Segundo uma professora que integra o Griots, e equipe organizadora deste Dia da África/UFRN, vieram da UFPB, mais 30 estudantes-convênios africanos especialmente para o evento. Mas, uma caloura de Cabo Verde, do Curso de Odontologia acrescentou, que estudantes da UFPE, também compareceram a este evento. Em relação ao fato da pouca participação do público na palestra, em especial do público brasileiro, levantado pelo estudante africano visitante, foi reforçado pelo palestrante, e constatado por me, falou sobre a dificuldade de conseguir maior número de estudantes que possa contribuir neste tipo de evento, de modo, que a equipe contou com a participação de poucos estudantes, que fez os esforços possíveis para divulgação. Alegou também, que os assuntos dos africanos, diz respeito mais aos africanos e não aos brasileiros, ou seja, eles que teriam autonomia, conhecimento para falar de suas problemáticas. Questionando esse aspecto do evento ao estudante E5, guineense, sobre esse fato, deixou transparecer, tratar-se da desvalorização pelas histórias e culturas africanas pelos brasileiros. Essa impressão foi ratificada no ano seguinte, por ocasião da mesma cerelebração do Dia da África 2013. O evento ocorreu no Auditório da Faculdade de Enfermagem/UFRN, estava marcado para 11: 30h, entretanto, dado ao não comparecimento da Reitora Angela Paiva, no momento, justificado em função de reunião, foi adiado para as 14 h. Também faltou ao evento a Juíza Luisinda Valois, também justificado sua ausência.. Acredito que principalmente, o equívoco do horário para a realização do evento, contribui para a pouca participação nesta atividade (em torno de 20 participantes), inclusive os da própria comunidade africana. Ver Foto: 7.

grande parceria que o Brasil, vem desenvolvendo com os países africanos especialmente na área da educação e formação profissional para os seus quadros. Enquanto na fala do segundo palestrante, de forma entusiasmada, enfatizou sobre a importância da História da África para o Brasil e vice-versa e da sua atuação como Professor da UFRN, e advogado frente a um caso de mudança de curso por um estudante africano.

A participação de André Nguiraze deu-se através da exposição intitulada: “Pan-Africanismo e Renascimento”, na qual abordou aspectos do desenvolvimento contemporâneo do Continente Africano. Ao final das exposições, houve participações de alguns estudantes. Interessante notar, que esses estudantes sempre tocam nas mesmas questões que se reportam para as histórias e memórias passadas e representações presentes do colonialismo, fazendo lembrar Orlandi (2005, p. 38), quando trata dos efeitos dos sentidos da “colonização” em nós, ou seja, entre a repetição e a diferença: “Esses sentidos se constituíram ao longo da história a que já não temos acesso e que “falam” em nós (E. Orlandi, 1990). Isto é a memória, o interdiscurso.” **Figura:7 - Dia 24/05/2013 – Auditório da Faculdade Enfermagem/UFRN.** Fonte (DCE E PROAE). Integraram o Dia da África/UFRN/2013, também, as exposições de painéis sobre aspectos geográficos, históricos, políticos e socioculturais dos diferentes povos africanos que foram realizadas pelos estudantes no Centro de Convivência/UFRN, além da realização de quatro partidas de jogos de futebol entre áqueles e brasileiros.

Assim, essas atividades alusivas ao Dia da África, 25 de maio na UFRN/2012/2013, insere-se nos esforços de implementação das ações afirmativas destinadas a valorização da História e da cultura afro-brasileira e africana, e da educação das relações étnicorraciais que vem desenvolvendo-se no Brasil, nas duas últimas décadas, mas, em consonância com as reivindicações mais amplas pelos direitos do reconhecimento da diferença nas sociedades pluricultural e multiétnicas. O processo dessa política de ações afirmativa no Brasil e seus efeitos nas relações raciais, Silva et al (2009) denomina de o paradigma da igualdade racial, uma nova interpretação da natureza da questão racial, que diverge, de uma outra já presente, o do paradigma da democracia racial, que vem confrontando-se nas últimas décadas:

“(…) Permanece mobilizando diversos setores da sociedade o paradigma aqui tratado de *democracia racial*. (...) Destaca-se, nesta concepção, que o alto grau de mestiçagem do povo brasileiro, característica positiva e supostamente singular de nossa sociedade, teria em grande medida, barrado os efeitos perversos do racismo e contribuído para a integração nacional e convívio pacífico entre diferentes grupos raciais. Ou seja, o principal aporte da democracia racial para eliminar as desigualdades raciais está no construto elaborado no passado e sua permanência, ainda que enquanto mito a ser perseguido, como elemento de orgulho e fundamento social do país. Mais recentemente, e em confronto com este primeiro paradigma, tem se desenvolvido nas últimas décadas outro tratamento da questão racial, chamado aqui como *paradigma da igualdade racial*. Trata-se da compreensão focalizada

na necessidade de garantir direitos de cidadania e condições de vida iguais aos diferentes estoques populacionais identificados historicamente e socialmente como pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais. Buscando compreender os impressionantes níveis de desigualdade observados entre brancos e negros no Brasil e, reconhecendo a presença dos fenômenos do preconceito e da discriminação presente na sociedade brasileira, este paradigma concorrente sustenta a necessidade de promover ações direcionadas à equidade e a justiça para aqueles em situação de prejuízo social. Neste sentido, o principal aporte desta perspectiva é partir da compreensão das desigualdades estabelecidas no presente e de suas causas e forjar um pacto para a superação futura das desvantagens sociais hoje imposta aos grupos étnico-raciais discriminados.” (Silva et al, 2009, p. 62)

Ao longo da pesquisa empírica com os estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, foram realizadas alguns registros fotográficos com esses estudantes em diferentes espaços da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, não ficando de fora, algumas atividades relativa ao Dia da África”. Traz a seguir, o registro de instantâneos fotográficos em dois diferentes espaços e momentos com estes estudantes na UFRN. Primeiro, duas fotografias que foram tiradas no Restaurante Universitário (RU), depois, no Auditório da Reitoria Prof. Otto de Brito Guerra relativos à celebração do Dia da África, dos quais faz-se algumas leituras. (Ver Figuras: 3, 4, 5, e 6).

Pois, segundo Kossoy (2001, p 10-108), mostra por um lado, a importância do recurso da fotografia para o conhecimento do passado, por outro também esclarece, os inúmeros cuidados para sua interpretação e manipulação, que estão presentes desde sua invenção. Assim, deve-se observar na fotografia, que seu conteúdo é resultante de “uma seleção de possibilidades de ver, optar, e fixar certo aspecto da realidade primeira”, ou fragmento do passado de acordo com a visão que o fotógrafo ou contratante tem do mundo. Kossoy (p. 107), afirma que a seleção feita no ato de fotografar, traduz-se:

“pela primeira manipulação/interpretação da realidade, seja de forma consciente ou inconsciente, premeditada ou ingênua, esteja ela a serviço de uma ou outra ideologia política (denunciando tensões sociais ou, pelo contrário, “testemunhando a normalidade” de uma mesma situação apenas pela escolha de um outro ângulo mais conveniente para o falseamento dos fatos.”

Assim, as fotografias com os estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, devem ser vistas sob essas condições de produção alertadas por Kossoy (2001). As Figuras 1 e 2, resultam da pesquisa de campo realizadas no Restaurante Universitário (RU) da UFRN, terreno ao ar livre, onde geralmente, parte dos estudantes se encontram para além das refeições, conversarem, geralmente quando estão no grupo de pertencimento falam nas suas línguas maternas, conhecerem outras pessoas, se apresenta um rico espaço de socialização, de expressões de gênero, étnicorracial e culturais às mais diversas, e portanto, de representações da identidade e da diferença.

Có (2011, p. 89) diz que durante sua pesquisa de campo constatou a tensão instalada entre os estudantes africanos, na sociedade brasileira, quando o assunto era a língua. E, que muitos sujeitos pertencentes a outros grupos étnicos ao conversarem na sua língua diante de outros que não entendiam, acabavam provocando “constrangimentos”. No caso dos guineenses ao conversarem em crioulo diante dos brasileiros, são “advertidos”, para falar na língua portuguesa, no sentido de não excluir alguém”.

Nessas fotos, destaca-se pequeno grupo de estudantes de Cabo Verde (Figura 1.) e da Guiné-Bissau (Figura 2.), nas quais observa-se alguns signos identitários estéticos adotados pelos africanos como os penteados, cortes de cabelos. Na figura 2. A pesquisadora encontra-se sentada ao lado de alguns estudantes guineenses, dentre os quais uma caloura porta bolsa, cujo formato representa a bandeira de seu país, a Guiné-Bissau.

Segundo Woodward (2000) a homogeneidade cultural promovida pelo mercado global, possibilita levar ao mesmo tempo, ao distanciamento da identidade relativa à sua comunidade local, ou a forma alternativa, a uma resistência que pode afirmar e fortalecer algumas identidades nacionais e locais ou ainda, ao surgimento de novas posições de identidades.

Assim, os processos discursivos relativos a construção das identidades dos estudantes africanos cabo-verdianos e guineenses nas suas relações com os brasileiros, apontam para uma mescla de concepções identitárias em conflitos, (essencialistas e alternativas) na sociedade da modernidade tardia, em que a identidade tornou-se uma “celebridade móvel” Hall (2006), que foram agravadas pelos impactos de mudanças como os deslocamentos, vive-se mesmo uma “crise de identidade” que atinge em graus variados a identidade local, nacional e o global.

Figura 1 - Restaurante universitário - RU \UFRN.



No primeiro plano estudantes na maioria de Cabo Verde, vê que todos possuem cabelereira com marca identária afro. No fundo, fila na lateral do Restaurante Universitário (RU- UFRN) de estudantes para entrada do almoço.

Figura 2 – Restaurante Universitário onde se vê mais estudante guineense. Março 201



Figura 3- Professor Rogério Barbosa conversando sobre " África Diversa" - Dia da África Auditório Profº Otto de Brito Guerra (Reitoria - UFRN -25/05\2012). Professor Rogério Barbosa conversando sobre “África Diversa” Dia da África Auditório Prof. Otto de Brito Guerra (Reitoria – UFRN - 25/05/ 2012).



Figura 4 - Estudante de Cabo Verde expondo história sobre a África contemporânea

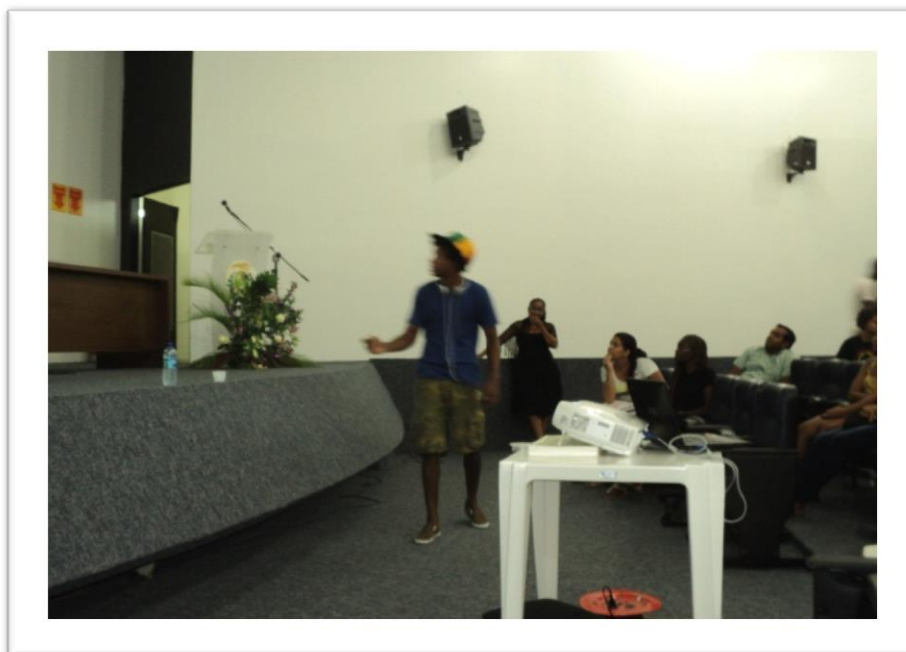


Figura 5- Celebração do Dia da África: Degustação de comidas de Cabo Verde (cachupa, congo, cuscuz doce e torta de ananás) e da Guiné-Bissau. (futi, sigá). No entanto, outros signos africanos estão presentes nos corpos africanos como nos penteados, na indumentária. Auditório Prof. Otto de Brito Guerra- UFRN -25/05/2012.



Figura 6 – Celebração do Dia da África: Pesquisadora ladeada por estudantes guineenses, em que o da direita veste túnica tradicional. Auditório Otto de Brito Guerra – 25/05/2012 UFRN\Nata



Figura 7 - Dia da África UFRN\2013. Tema: Nova África frente aos desafios da contemporaneidade: história, cultura e tecnologias. Exposição do Delegado Antônio Pinto Auditório Faculdade de Enfermagem UFRN\Natal 24.05.2013.



4.4. FD: Relações Étnicoraciais

“(…) O que mais me marcou foi ele ter me chamado de besouro e que se eu não deixasse de fazer barulho, ele iria me mandar de volta para o meu país que estava em guerra, e que eu fugi da guerra e o Brasil me apoiou e eu fiquei achando... me senti mal, muito humilhado, mesmo assim chamei ele...procurei o Centro Acadêmico, a Coordenação do Curso, a Ouvidoria (...) Eu fiz isto porque assim.. não só para mim, tanto para estrangeiros e tanto para brasileiros que estão aqui. E eu já tinha passado isto e fiz isto para que sirva de exemplo, para por fim, para que isto não aconteça mais.” (Leonel Pereira João Quade, estudante guineense do Curso de Direito/UFRN a matéria televisiva: “Aluno processa professor da UFRN por preconceito”. In360, 13 de Abril, 2010) In: Filgueira (2011, p. 30).

Este discurso de Leonel Pereira João Quade, guineense, a época estudante do Curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), se insere no contexto de denúncias midiáticas envolvendo preconceito, xenofobia e discriminação racial contra estudantes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) em algumas universidades brasileiras. Essa matéria televisiva, que teve certa repercussão no meio acadêmico do estado do Rio Grande do Norte, somadas a outras quatro matérias que foram tecidas sobre africanos, em especial sobre estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, consistiu problemática central da pesquisa de Filgueira (2011).

E, os impactos de exclusão social na vida desse estudante guineense, e nas relações pedagógicas, étnicoraciais e administrativas no âmbito desta universidade principalmente, enfim, o seu conteúdo, em que estão corporificados elementos repletos de sentidos em torno da multi-interculturalidade na universidade no contexto da política neoliberal global, na presente investigação, tornou-se o ponto de partida para a formulação das questões relativas às relações raciais na UFRN no contexto dos conflitos étnicoraciais do Brasil, que colocam para o campo educacional e da sociedade contemporânea, verdadeiros desafios.

Caso como “Aluno Processa Professor na UFRN por Preconceito” bem como de outros poucos que envolveram estudantes guineenses e cabo-verdianos levantados por Filgueira (2011) classificados nas práticas de racismos - do preconceito e discriminação racial nos espaços do estado do Rio Grande do Norte, e da UFRN, seriam recorrentes nas relações pedagógicas ou nas relações sociais mais difusas nos espaços desta universidade? Assim, com o objetivo de perceber melhor esta e outras questões acerca dos conflitos étnicoraciais principalmente no âmbito das relações da UFRN, foram inquiridas aos estudantes caboverdianos e guineenses e seus professores sobre:

- a) denúncias nas mídias do Brasil sobre xenofobia, preconceito e discriminação racial em algumas universidades brasileiras incluindo a UFRN (2010) contra estudantes dos PALOP.

- b) experiência (s) pessoal (ais) ou com outrem que sofreu esses fenômenos, frequência;
- c) formas de resoluções;
- d) impactos nas relações pedagógicas ou de inserção educacional desses estudantes nesta universidade, cujas percepções, resultou na formação discursiva: relações étnicorraciais.

Portanto, a formação discursiva a seguir resultou das entrevistas com sete estudantes: quatro cabo-verdianos (um deles, o E7, cabo-verdiano pediu para não responder o bloco de tais questões) e três guineenses, através da questão a), mas entrarão na análise, outras impressões colhidas durante a observação com outros estudantes, além de oito professores:

Quadro 7 – Formação Discursiva relações étnicorraciais: percepções estudantis acerca dos conflitos étnicorraciais.

FD: RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS	
Estud.	Fragments Discursos
E1	“Acho que isto não só existe no Brasil, mas em todo o mundo, se você chega lá você vai encontrar este tipo de coisa entendeu? É como dizem, em todo canto tem gente boa e ruim. Infelizmente acontece isto no Brasil e também na UFRN. Eu acho que é um sentimento dos estudantes ou até mesmo de professores, se sentirem, como muitos dizem aqui que a gente estar tomando o lugar de brasileiros na universidade.”
E2	“Eu acho ruim! Porque o Brasil que como o nosso Continente Africano aqui tem muitos negros, já teve escravos, a cultura e quase igual a de Cabo Verde e da Guiné. Eu nunca sofri. Mas como a Sr. ^a já tinha dito, eu ouvi de um colega que sofreu aqui em 2010 de racismo por conta de um professor. De um professor da Universidade Federal! Mas ele acabou resolvendo tudo, porque ele era aluno de Direito, já terminou o curso, sabia da lei, entendia, sabia de seus direitos e conseguiu virar o jogo.” (...).
E3	“Eu assim, nunca vi nada de preconceito. Eu já ouvi dizer. Aqui eu acho se acontecer assim, é pouco sabe! Porque não tive nenhum conhecimento.”
E4	“Eu fiquei sabendo do acontecimento daqui da UFRN, e eu pesquiso sempre, leio notícias na Internet e vi outro em São Paulo, no Rio. Assim, eu já paguei disciplina que fala como expor uma notícia. E a mídia realmente, se é para o benefício de algum país, ela denigre a imagem do outro. A notícia nem sempre é como está lá! A gente tem que ouvi os dois lados. Sempre tem alguma coisa a mais, alguma coisa que foi tirado, acrescentado, nem sempre é como aconteceu. Eu lembro, eu ouvi falar. Conhecia! Conhecia! Quando eu ouvi o pessoal comentando fiquei espantada! Eu não sei como aconteceu. Vai passando de boca em boca, e você não sabe a versão original, mas você fica espantada, o professor chamar o aluno assim... ficou um baque, mas eu não sei quem é o professor, sei quem era o aluno.”
E5	“Pois é. Já aconteceu caso que acompanhei, caso que aconteceu aqui com colega da gente que já se formou, também foi estudante de direito. Passou problema aqui e deixou a gente todo revoltoso. A sala com o professor, trocaram de conversa, o professor chamou ele assim de besouro. Peguei muita coisa. Ele também ficou nervoso, entrou na justiça. Não sei o que aconteceu lá, depende de quem julga o caso, e acabou tendo muitas justificativas, talvez, mas, não convenceu a gente sobre o caso. Mas acontecem em todos os estados do Brasil, até mesmo aqui. Tem gente aqui talvez que fingindo assim, ser amigo, que estuda com a gente, encontra todo o dia na biblioteca, nos corredores, mas, que não ficam satisfeitos dos estudantes africanos estudarem nas universidades brasileiras! Tem assim, os que dizem por alto, ah! eles estão aqui ocupando vagas da gente! Mas não lembram que não estamos aqui de graça, de favor! Tem acordo diplomático ! Isto, muitos não sabem! O brasileiro sai a cada dia para estudar fora, assim como africano sai do outro lado, um europeu, mas, como muitos não sabem, ou não sei como

	interpretam de forma: os africanos são muito abusados! (...)
E6	“Assim, eu até acho estranho porque quando eu vim para cá eu pensei por ser um país miscigenado, que tem várias etnias de vários lugares também, e pela própria história do país, eu pensei que não ia haver essa discriminação, mas, eu vejo que existe. Só um exemplo, quando eu estou no ônibus ou em qualquer lugar, estou de branco, a pessoa não vai perguntar se eu faço medicina, vai perguntar se eu faço enfermagem porque acha que eu não tenho condições de está no curso de medicina. Se você for ver dentro da universidade, a maioria das pessoas é de cor branca. Não sei se é da própria mentalidade do povo de já achar, não, não sou capaz! Ou, sinceramente, eu não sei por quê a razão disto! Que as pessoas são mal informadas também, porque muitas pessoas chegam para mim: como é lá na sua terra? É tipo, pensa que a gente não tem acesso a informática e a tudo que existe aqui, e pensa que lá é totalmente diferente, e que a gente vive ainda no tempo das cavernas. (risos). Então, eu acho que tem essa má informação, não sabem a realidade de lá e pensa que a gente talvez não seja capaz de estar num curso, numa faculdade. Então, tem essa má informação, eu acho que é mais por isto, por falta de informação.”
E8	”Em outras eu nunca ouvi falar mas, aqui sei do caso de Léo, de Leonel que passou agora pelo Setor I. Acho que não deveria existir porque o fato da gente ser negro não impede da gente fazer faculdade, é isto aí!

Enquanto os discursos dos professores sobre os fenômenos de conflitos étnicoraciais contra estudantes africanos dos PALOP, divulgados pelas mídias no Brasil foram:

Quadro 8 —Formação Discursiva: relações étnicoraciais: percepções docentes e funcionário afins acerca dos conflitos etnoraciais nas universidades divulgados pela mídia.

FD: RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS	
Prof (^a)	Fragmentos Discursos
P1	“Olha eu vejo como pesar, eu acho terrível que isto aconteça. Esse caso da UFRN que você está citando daquele caso que o professor falou da voz do aluno... que ele não estava entendendo nada, que fosse aprender português. Eu acho que esse professor tem que ser punido, não tem muito o que fazer não, a não ser a punição administrativa para ele!
PC 2	“É eu acho que apesar do Brasil ser considerado um país aberto, mas o Brasil é ainda um pouco aberto para outras culturas em especial às culturas africanas talvez. A gente reclama dos países europeus que nos tratam mal, os espanhóis quando a gente chega lá, a gente passa por várias restrições, o mesmo acontece aqui. Talvez porque a gente é gente seja, no Brasil, seja na China, nós somos todos iguais, e por sermos todos iguais, nós acabamos tendo certa proteção do que vem de fora, e acaba protegendo o que é nosso, e isto acaba gerando comportamentos xenófobos, assim, nós mesmos acabamos nos comportando dessa maneira. Então, eu acredito que ocorra, ainda não vi explicitamente nenhuma situação de preconceito contra a pessoa, contra africanos que estão aqui no curso da gente. Ainda não vi falar, não sei se possivelmente por ser professor, acho que evitam falar alguma coisa. Então, eu particularmente, nunca presenciei, vi nada. Mas sei que por exemplo, nas turmas que há uma nítida separação entre grupos. Existem os grupos, os próprios africanos, eles formam seus grupos, talvez fiquem com medo de interagir com os brasileiros, e, os brasileiros também formam seus grupos e acabam não interagindo com os africanos. Não sei se isto acaba sendo um comportamento xenófobo observado, mas, muitas vezes acho que existem grupos dentro da sociedade, e eles se formam a partir de uma identidade cultural, e talvez isto acaba sendo natural mesmo.”
P3	“Esses preconceitos são recorrentes de preconceitos de grupos de pessoas preconceituosas. Isto aí pode acontecer com diferentes minorias, na UFRN por exemplo, eu não tenho notado questão de xenofobia, mas pela questão do desempenho, comentários dos alunos jocosos talvez, mas, não, pelo menos eu nunca observei nenhum aluno se dirigir a aluno convênio de forma preconceituosa. Mas só em conversas de corredor, assim, mas não de enfrentamento de aluno com aluno convênio, de um aluno daqui do Brasil com alunos convênio, pelo menos eu

	não observei isto”.
P4	“A minha opinião trata-se de casos isolados, e outra coisa assim, é por conta de convivência. Assim, eu realmente não acompanho o processo, eu sei da existência porque alguns alunos quando entram comigo e tudo, não se pode dizer que não haja casos de preconceito, xenofobia e discriminação racial, mas, entendo que são casos isolados, não há nenhuma política desenvolvida na universidade que sirva de motivos para que essas situações ocorram. Então, eu acho assim, que são casos isolados, efetivamente a Universidade Federal do Rio Grande do Norte foi envolvida de uma situação de racismo em 2010. Mas em função do grande número de estudantes que temos aqui na universidade, houve apenas um caso que na minha opinião trata-se de um caso isolado.”
PC 5	“Não. Aqui na UFRN teve problema? Não sabia não. Eu acho que existe um preconceito disfarçado, mas existe. Os alunos negros, eles não são tratados do mesmo jeito, ou não são recebidos do mesmo jeito que os alunos pardos ou morenos! Esse que estou me referindo, (...) não é negro! Todos os outros são negros! O que viajou que foi festejado na ida dele, não é negro! Eu percebo isto! Agora o Rui tem uma capacidade fenomenal! Ele é um dos melhores alunos da turma! Agora os outros não são! Não sei se a diferença de Guiné-Bissau, porque eu sei que a Guiné-Bissau é muito mais avançado do que a Nigéria, do ponto de vista econômica. A Guiné-Bissau teve um avanço muito expressivo nestes últimos anos, coisa que a Guiné-Bissau, perdão, Cabo Verde. Então, acho que existe, eu sei que existe, eu não sei que conflito foi este. Mas acho que existe mesmo uma dificuldade de aceitação da negritude de uma forma tão natural como se diz, que nós somos um país sem preconceito, mas que eu não acredito não!
P6	“Vejo esses conflitos não só nas universidades, mas vejo os conflitos dentro das escolas, nas instituições sejam elas públicas ou privadas, essas tensões elas a cada dia, elas se apresentam, a cada dia encontramos depoimentos de alunos aqui no Rio Grande do Norte, um pouco em Goiás, no Ceará tem muitos depoimentos de alunos de lá da África que a gente tem contato, que colocam dificuldades de se inserir na sociedade. Então, de onde vem esse celeiro de discriminação, de preconceito, de racismo não somente no Brasil, mas no mundo hoje? Isto se evidencia segundo um estudioso, um antropólogo das questões raciais no Brasil, Kabengele Munanga que é africano da USP, então. Ele vai dizer que precisamos assumir que a escola ela é racista.” (...)
CPE C-G7	“Eu não vejo muito isto assim na constantemente na mídia não! Mas se na verdade acontece isto deve ser assim na minha avaliação, continua sendo a falta de educação das pessoas, de orientação. Ou até mesmo também com se diz à cultura, porque nós mesmos, nós temos preconceitos como nós mesmos, você sabe disso, com relação a outras raças, outras religiões. E eu acho que isto nunca vai deixar de acontecer, apesar que eu não acho que é natural! Mas eu acho que é um problema que já deveria ter sido resolvido! Isto pelo menos como nossos alunos do PEC-G, felizmente, isto não acontece porque a gente trabalha na perspectiva de que todo mundo é igual.”
POP8	“É uma representação do conflito racial da sociedade. Principalmente no Curso de Medicina que é formado por uma elite da sociedade, este tipo de manifestação é mais intenso! O que a gente precisa tentar ver, fazer intervenções para evitar esses tipos de manifestações porque há uma competição interna entre os alunos do curso, o qual acaba gerando manifestações não só com os alunos que estão vindo do programa de outros países africanos, até porque há uma diferenciação de cor, como os alunos de origem de cotas.”

De um modo geral, esses discursos estudantis africanos e de docentes brasileiros, lotados na UFRN, acenam para a existência dos fenômenos de xenofobia, preconceito e discriminação racial como fenômeno social, manifestam abominação e mesmo apreensão por alguns, porém, evidenciam, principalmente nos primeiros, o caso particular ocorrido no Curso de Direito da UFRN/2010 que abre epígrafe deste capítulo intitulado: “Aluno processa professor por preconceito.” Os estudantes E5 e E8 por serem também guineenses, demonstram certa proximidade com a vítima, inclusive o primeiro, chama-o carinhosamente

de “Léo”, o segundo, cursando o mesmo curso realizado por aquela, traz a tona algumas particularidades sobre o caso, demonstrando certa revolta da turma cujo desfecho não a convenceu. O discurso do estudante E5 é condizente com a pesquisa de Filgueira (2011) sobre este caso. A E2 mostra que o curso de Direito deu ao estudante guineense, ferramentas legais para que soubesse resolver o caso na justiça.

E, ao longo das entrevistas com os estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, verificou-se, que este caso marcou profundamente a memória de muitos deles, e certamente da maioria dos estudantes africanos na UFRN, independente do pertencimento étnicoracial nacional. Có (2011, p. 100) afirmou que “Os guineenses enfrentam problemas de racismo por serem negros. Recentemente aconteceu um caso dentro da própria UFRN com o estudante do curso de Direito, Leonel Quade”. Afirmando que durante sua pesquisa, constatou que os preconceitos que os estudantes PEC-G mais sofrem, são de cor e social, bem como, por causa dos atributos com que os negros são sucessivamente atribuídos ao longo da história.

As manifestação de apreensão, espanto e mesmo de revolta dos estudantes E2, E4 e E5 por exemplo em torno de conflitos nas relações étnicoraciais nas universidades entre estudantes brasileiros e estudantes africanos dos PALOP, relaciona-se ao fato de alguns acreditarem que em função dos laços históricos e algumas semelhanças étnico e culturais entre o Brasil e África, isentariam de enfrentarem ações preconceituosa e discriminatórias. Portanto, tais percepções são ancoradas no propagado mito da democracia racial que sobrevive no imaginário social no nosso país, que se estende mesmo entre alguns países dos PALOP, através do pensamento de Gilberto Freyre.

Pesquisas realizadas por Có (2011) com estudantes africanos guineenses na UFRN e na UFC, bem como de Mungói (2006) com estudantes dos PALOPs em Porto Alegre, demonstram que as concepções, as imagens que esses estudantes tinham do Brasil antes de suas vindas, geralmente positivas, conflitam quando chegam, ao depararem com situações similares de preconceito e discriminação, dentro e fora da universidade. Também a pesquisa de Cá (2009), traz amplas experiências de estudantes universitários graduados não retornados guineenses acerca dessa problemática vivenciadas no Brasil.

Mungói (2006, p. 126), mostra, entretanto, que essa recíproca não ocorre entre os estudantes brasileiros pesquisados, afirmando que possuem um grau de conhecimento sobre o continente africano muito restrito, reproduzindo as imagens das mídias, principalmente da televisão, “onde o continente africano e os africanos são associados ao sofrimento, pobreza, desgraça, guerra, fome, selva, HIV etc.

Van Dijk (2010) afirma que a televisão dá acesso limitado e moderada a apenas as minorias que possuem maior visibilidade. A análise que faz sobre a diferenciação de acesso à mídia entre as elites majoritárias e as minorias, é bastante pertinente para a realidade dos grupos africanos pesquisados:

“O acesso diferenciado das elites majoritárias e das minorias à mídia previsivelmente resulta também em acesso diferenciado às estruturas das reportagens/matérias jornalísticas. A seleção e a proeminência dadas às questões e tópicos das notícias são aquelas estereotipadas e negativas, preferidas pelas elites brancas, política, corporativa, sociais e acadêmicas e suas instituições. Assim, a questão frequente sobre imigração será principalmente problemática, mas raramente como uma contribuição bem-vinda à economia ou à cultura do país. Crime drogas, violência e desvios culturais são outras questões preferidas da cobertura jornalística “étnica”. Contrariamente, devido ao limitado acesso de minorias à definição da situação, questões e tópicos que são diretamente relevantes para as minorias recebem menos cobertura e menos proeminência. Este é o caso das questões como discriminação, racismo, violência policial, escassez de empregos, condições de trabalho miseráveis, falhas na educação das minorias e outras, em especial quando a elite branca é culpada pela situação. Por outro lado, as ações das elites brancas que são tidas como “positivas” para as minorias são em geral proeminentemente cobertas. Como na cobertura das relações Norte-Sul, “nossa” ajuda a “eles” é um tópico jornalístico de valor.”

A afirmação de Van Dijk (2010) acima, sobre a invisibilidade da mídia elitista acerca de temáticas étnicas que são relevantes para essas minorias, a exemplo do preconceito, da discriminação racial encontra respaldo na pesquisa de Filgueira (2011), quando no período de cinco anos conseguiu rastrear no Estado do Rio Grande do Norte apenas cinco matérias midiáticas: quatro impressa e uma televisiva contra africanos sejam refugiados ou estudantes universitários vivendo neste estado do Nordeste brasileiro. Em que pese essa invisibilidade midiática sobre conflitos nas relações raciais nos espaços deste Estado e nos espaços da universidade. Foram a partir delas que motivaram a dar continuidade sobre esse aspecto com maior número de estudantes africanos cabo-verdianos e guineenses.

Afinal, como são as relações raciais cotidianas nos espaços da UFRN? Incidências de preconceito, discriminação racial e xenofobia, estariam afetando maior número de estudantes africanos cabo-verdianos e guineenses nesta universidade? Como se manifestam e com que frequência ocorre? Desta questão, trata a pergunta b), às respostas dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN seguem abaixo:

Quadro 9 - Formação Discursiva Relações etnicoraciais: percepções estudantis acerca das manifestações dos conflitos etnoraciais no cotidiano escolar da UFRN.

FD: RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS	
Estud.	Fragmentos Discursos
E1	“Para mim nunca vivenciei isso. Nunca sofri preconceito ou alguma coisa do tipo. Nunca presenciei também com outro aluno africano. Eu ouço falar que isto acontece aqui como em

	outro lugar. Mas, nunca presenciei isto. Alguns colegas dizem que sentem certa rejeição dentro das turmas na hora de fazer os trabalhos em grupo, alguns não querem fazerem os trabalhos com eles, mas isto é normal. (...)
E2	“Eu nunca sofri. Sou amiga de todos daqui, tanto dos professores, coordenadores e dos os colegas.”
E3	“Não! Não!”
E4	“Eu já! Eu já, mas não levo a sério, assim, para discutir. Eu tive um colega, logo no início do curso, mas, não apareceu mais, acho que desistiu. Uma vez Fantástico deu uma reportagem de uma tribo na África, eu nunca me esqueço, de uma tribo que eles não tomam banho, deixam a pele bem castanho, é da religião deles, da tribo. Aí, quando eu cheguei para a aula no outro dia, segunda-feira, ele chegou e disse: você estar cheirando bem ? Porque eu vi que vocês lá na África não tomam banho. Aí eu vi que ele tinha visto a reportagem, Eu falei, você ouviu direito, que é uma tribo? E a África são vários países, não é uma coisa só! Não, você é da África, não deve ter tomado banho hoje! Aí eu deixei ele falando sozinho. Deixei e falei, não vale fale comigo. Se era para perder meus tempo com gente ignorante, não vale a pena! Foi lá no Centro de Convivência, quando a gente estava indo tirar xerox, tinha gente passando. Eu já presenciei caso, mas não de colegas. E, quase que eu ia entrando também!! Assim, a gente foi para o Carnatal, logo que cheguei, primeiro ano, e fui junto com uma amiga. A gente estava parada na rua. E de repente surgiu um conflito entre algumas pessoas. Só que tinha um menino da Bahia, bem mais escuro (fala entrecortada, baixinho), assim, você poderia dizer que ele parece um guineense mesmo. Aí ele estava sem camisa, mas estava quieto, na dele! Aí chegou uns policiais, eles não perguntaram nada para ninguém, virou o rapaz, assim encostado na parede, foram lá pegou por trás, batendo com um pau, todo o mundo gritando, dizendo que não tem nada! A ver com nada! Eu fiquei assim...”
E5	“Graças a Deus não. Graças a Deus não! Mas, como falei, tem gente mesmo assim, finge, rindo com você, dente para fora, mas dentro do coração outra coisa manda. Ah, somos amigos, colegas de turma assim, mas não ficam satisfeito, um preto na universidade brasileira! Muitos pretos saíram de lá para cá. Mas tem hoje em pleno século XXI muitos com cabeça ainda do século XVIII entendeu? Talvez, que não sabe que capacidade não tem nada a ver com nenhum branco, como pode ser a mesma coisa de um preto! Não de um moreno! Porque nós não gostamos de ser chamado de moreno, somos pretos! Eu prefiro chamar de preto, porque moreno é língua de brasileiro. Não temos isto! Claro qualquer africano mesmo, africano não significa preto e branco, Ser africano, qualquer cor, desde que você ser solo africano, terra africana você é africano! Somos pretos mesmo!”
E6	“Não assim diretamente, não. Só essas coisas de alguém chegar para mim perguntar algumas coisas do meu país como por exemplo: vocês se vestem assim mesmo na sua terra? As coisas que eu tinha dito, da falta de informações, então, é mais esse tipo de abordagem, não que seja diretamente uma xenofobia ou ato de discriminação, mas, essa falta de informação Exemplo: se existe médicos lá, se a maioria são estrangeiros, este tipo de coisa”.
E8	“Não. Se tipo que pode falar, eu nunca escutei.”

Observa-se que as (respostas dadas à pergunta b) que investiga os possíveis casos de experiências pessoais estudantis cabo-verdianos e guineenses ou com outro, através de manifestações de preconceito, xenofobia, discriminação racial a partir dos seus discursos nas relações nos espaços da UFRN, foram antecipadas por alguns estudantes como as estudantes E2, E4 e E6 todas de Cabo Verde, bem como, pelos professores como: as PC5, P6 e o POP8, quando responderam a questão a), tratando sobre esses fenômenos mais geral nas universidades brasileiras, percepções que foram ampliadas por alguns.

Analisando o resultado do conjunto da materialidade discursiva tanto dos estudantes africanos, quanto dos professores sobre às ocorrências das manifestações dos conflitos

étnicoraciais, observa-se uma regularidade que nega essas ações racistas nos espaços da UFRN, muito embora, nas entrelinhas, escape nuances dessas manifestações. Os estudantes principalmente, se isentam de serem vítimas diretas, por sua vez, os professores na condição de terem sido espectadores. Pois, dentre os discursos desses estudantes africanos, percebe-se que com a exceção da estudante E4 e E6, ambas cabo-verdiana, que explicitam situações nas quais se viram envolvidas com situações de preconceito e racismo, em um dos casos, acompanhado de violência física contra rapaz negro em evento importante carnavalesco da cidade do Natal, o Carnatal, além de que também, o E5, insinua este tipo de ações, os demais negam terem sofrido algum tipo de preconceito e racismo, inclusive a E2, explicitando sobre amizade que possui com os diversos segmentos sociais na UFRN.

Entretanto, depreende-se dos conteúdos desses mesmos discursos que ignoram a existência das práticas de preconceito e racismo, elementos de sentidos nas quais elas se manifestam de maneira que caracterizam o racismo no Brasil, um “racismo de marca” diferenciado do “racismo de sangue” existente nos Estados Unidos, Munanga (1999), e ou Estados Unidos e África do Sul, Guimarães (2006) e Sales Júnior (2009).

Munanga (1999, p. 126) concordando com João Batista Borges Pereira, que a ambiguidade é uma das características mais importante do racismo no Brasil, afirmando: “Ela permeia tanto a reflexão do estudioso do tema como o próprio viver das pessoas que cotidiana ou institucionalmente enfrentam a pluralidade étnica brasileira”. Já Guimarães (2006, p. 67) diz que no Brasil dificilmente se poderia afirmar que o “fator racial seja um motivo de discriminação explícito diretamente detectável. Ao contrário, no Brasil, o fator racial está, geralmente, diluído numa série de características pessoais, todas de ordem atribuída (ascribed)”. É o “racismo cordial” ou assimilacionista “, Sales Júnior (2009, p. 29).

Portanto, esses fatos discursivos traduzem-se segundo Orlandi (2007, p. 21-22) pela relação contraditória da materialidade da língua e da história, do permanente jogo dos “efeitos de sentidos” presente na relação das diferentes formações discursivas, na relação entre os diferentes sentidos”. Apontando a autora (p. 22) ser este o campo do trabalho com o silêncio, onde não se encontra marcas formais, mas sim, pistas, traços, Orlandi (2007, p. 46).

Essa leitura e releitura discursivas encontra-se nos discursos principalmente dos estudantes E1, E3, E5 e E6. E, se considerar que o estudante E7, da Engenharia da Computação que deixou de responder todas as questões acerca dos fenômenos conflitivos das relações raciais no Brasil, como já mencionado, e do professor P4, que apesar de admitir a existência de casos isolados de racismo na UFRN, pelo fato de não acompanhar o processo,

mas diz “eu sei porque os alunos entram (em contato) comigo e tudo”, engrossa essa lista, na qual denota-se uma interpretação entremeada pelo silêncio e pela política do silenciamento, Orlandi (2007). No funcionamento do silêncio traduz o movimento de sentidos do discurso e do sujeito.” Orlandi (2007, p. 17).

Ainda, nos discursos das estudantes E4 que cursa Ciências da Computação e E6, esta medicina, trazem relatos que envolvem discussões que perpassam situações que envolvem atitudes de preconceito e discriminação racial seja contra sua pessoa, seja contra povos do continente africano, enfrentadas no cotidiano do Rio Grande do Norte e mais nos espaços da UFRN.

E, apesar da estudante E4, dizer que os casos de preconceito, xenofobia, e discriminação racial não se manifestam “diretamente”, em ambos os casos experienciais relatados por essas estudantes, as representações em torno da África e dos povos africanos, sendo o primeiro caso, veiculado pela mídia brasileira a partir de uma reportagem do programa televisivo, O Fantástico da TV GLOBO, aparecem numa concepção homogênea e estereotipada, associada ao primitivismo, ao tribalismo, ao atraso, a sujeira e a inferiorização da capacidade mental.

Essas visões levam os estudantes cabo-verdianos e guineenses procurarem entender o porquê disto, e lançarem várias hipóteses, como a que fora consolidada no campo da Antropologia, no século XIX Laplantine (1996), Sousa Santos (2003) mas que resiste ao tempo nas representações sociais, expressa pelo o estudante guineense E5: “Mas tem hoje em pleno século XXI, muitos com cabeça ainda do século XVIII entendeu? Talvez não sabe que capacidade não tem nada a ver com nenhum branco, como pode ser a mesma coisa com um preto!

Na pesquisa de Có (2011, p. 80 -81), com os estudantes guineenses na UFRN e UFC, se por um lado, constatou o privilégio desses estudantes puderem estudar numa universidade brasileira, que lhes proporciona o conhecimento, a possibilidade de poder contribuir na reconstrução nacional dos seus países, por outro, o status universitário no Brasil, significa uma forma de afirmação na sociedade. Pois, significa também escaparem de certos preconceitos produzidos pela e na sociedade, tanto dentro como fora das instituições de ensino superior. E, para escaparem dos intensos preconceitos e discriminação racial, muitos estudantes se utilizam de estratégias de negociação nas relações sociais na sociedade brasileira, mas, que muitas vezes acabam por gerar mais discriminação.

Michel de Certeau (1994 p,99) acerca do conceito de estratégias:

“Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se tornam possível a partir de um momento de um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar sustentável de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou concorrentes, os inimigos) o campo em torno da cidade, os objetivos e os objetos da pesquisa, etc. Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de “um ambiente”, um “próprio” isto é, o lugar do poder e querer próprio.”

Có (2011, p. 82 -102) exemplifica como estratégias de fuga desses preconceitos e discriminação racial, e mesmo de serem suspeitos da padronização de um bandido - imagem veiculada pela mídia no Brasil, casos de alguns estudantes africanos gastarem boa parte da renda de suas bolsas de estudos, na compra de roupas de griffes e frequentarem lugares geralmente reservados para a classe média e alta brasileira. E, mesmo bem vestidos, de imediato não vistos como estudantes acadêmicos, mas são confundidos sejam com jogadores de futebol ou com artistas. Nos Shopping Center por várias vezes foram confundidos como sendo porteiros de edifícios, ou outro emprego de baixa renda, entretanto são as meninas que mais sofrem desse tipo de discriminação. É neste sentido, que Có (2011, p. 82) afirma que esses estudantes são triplamente discriminados por serem estrangeiros africanos e pretos.

Filgueira (2011, p. 27) através da matéria jornalística “Estrangeiros e o Preconceito Velado” – Permalink 01/11/2009, analisou o relato de Edvino Alves, guineense e naquele momento com 25 anos, estudando 4º período do curso de Engenharia Elétrica/UFRN, o qual teria se autotranscrito de “pele negra” e passado por “situações constrangedoras”, que reúne o enfrentamento dessa tripla condição por este estudante em diferentes espaços dos serviços públicos do estado do Rio Grande do Norte:

“Certo dia estava na fila do banco quando chegou minha vez de ser atendido, um estagiário pediu que eu afastasse para atender os demais da fila. Tive que chamar o gerente para ser atendido. As pessoas sentam-se longe ou, quando vão sentar no banco em que eu estou,, e me olham, mudam de lugar. Em uma disciplina prática, o professor passava entre os computadores orientando os alunos, menos no meu. Até chorei de raiva quando perguntei por que ele não me atendia e fui ignorado.”

Nas conversas informais com os estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN no Restaurante Universitário (RU- UFRN), foram colhidos relatos que descrevem situações de preconceito e discriminação racial semelhante. Traz a seguir, dois relatos com outros estudantes também guineenses, um que cursa Direito, e o outro Estatística, respectivamente.

O primeiro, afirma ocorrer quando está sendo transportado em ônibus. Contando que certa vez, uma senhora sentou-se ao seu lado, como logo se levantou, achou que ela tinha descido, mas depois percebeu que fora sentar em outro lugar. Ou, na maioria das vezes, ocorre

de está sentado, geralmente ao lado da sua cadeira fica vazia, mesmo que o ônibus esteja lotado, as pessoas preferem ficarem em pé, segurando-se. O segundo, enquanto respondia ao questionário para a pesquisa, afirmou que estava naquele momento procurando alugar novo apartamento para morar, mas, estava encontrando dificuldade, em função da cor e do sotaque. Pois ligava para imobiliária sobre o interesse no aluguel de determinado imóvel, e prontamente lhe fora negado. Chegou a fazer um teste: pediu para um colega brasileiro ligar para a referida imobiliária, interessado pelo mesmo imóvel, e imediatamente, foi disponibilizada a chave para ele.

Quanto as respostas dos estudantes cabo-verdianos e guineenses entrevistados para a questão c) que levanta frequência sobre os fenômenos de preconceitos, racismo e manifestações; d) formas resoluções dessas práticas; e a e) percepções acerca dos conflitos étnicoraciais. Como essas perguntas tratam de um prolongamento das questões anteriores sobre o racismo no Brasil, repercutiram de forma direta nessas respostas. Verificando-se que discursos estudantis cabo-verdianos e guineenses bem como dos professores, foram muito aproximados dos já relatados, quanto à caracterização do racismo brasileiro, porém, trazem novas práticas sociais.

Sobre a questão acima, tanto nos discursos dos estudantes, quanto dos professores, a principal regularidade discursiva reporta-se para os problemas enfrentados por aqueles, em sala de aula, por ocasião dos estudos ou atividades a serem realizado em grupos, entretanto, verifica-se uma ligeira diferença de percepções quanto a “natureza” dessas situações pelos grupos entrevistados.

Alguns estudantes a exemplos: da E4, do E5, da E6 ao relatarem de forma pormenorizadas, casos pessoais e coletivos transcorridos em sala de aula, classificam-no como preconceito e ou racismo contra o negro, como veremos abaixo.

Quadro 10 - Formação Discursiva: relações étnicoraciais: percepções estudantis acerca das frequências dos conflitos etnoraciais nos espaços sociais da UFRN.

FD: RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS	
Estud.	Fragments Discurso
E2	“Para mim nunca chegou reclamação. O único mesmo que soube foi o caso de 2010. Mas, nunca houve nenhum estudante, assim que chegou até mim, nunca!”
E3	“Por mim é difícil, já estou aqui há quatro anos, e se vi alguma coisa foi poucas vezes.”
E4	“Eu acho que isto serve para todo mundo. Sempre gera aquele, não digo racismo, mas preconceito, quando surge na turma que você tem que fazer trabalho em grupos, acho que a maioria sente, tipo você é o excluído, ninguém chega para falar você quer entrar na minha turma? Até porque como a Sr. ^a falou, um colega estava contando para gente um dia deste, ele estuda na UnP, ele disse que no início ninguém queria fazer grupo com ele, ninguém queria fazer trabalho em grupo com ele. Ele fazia os trabalhos sozinho. Aí depois, um

	menino daqui da UFRN, foi fazer o mesmo curso que ele, entrou na turma dele, e os dois fazem os trabalhos. Ele disse que é ele e tem uma menina chinesa ou japonesa que eles deixam de lado na formação dos grupos. Eles fazem os trabalhos sozinhos. Sistema de informação. Ele é da Guiné. Eu não, porque sempre vou atrás (risos) Você já tem grupo? `Posso ser do seu grupo ? Mas, porque logo no início procurei fazer um grupinho de amigos, fazíamos os trabalhos juntos. Mas acontece. Sempre acontece! Mas depois que vê que você fez um bom trabalho, teve boa nota. Aí diz ei você não quer ser do meu grupo? (Risos)
E5	“(…) Vou repetir de novo, pessoas não mostram! Pessoas não mostram! Até porque assim,, muitos colegas passam muitos problemas mas dizem são ligeiros para pegar aquele problema e levar para outra coisa, tipo na sala de aula, o professor marca um trabalho em grupo. Negro sempre fica! Quer dizer, o negro sempre fica! Quando sobrar grupo, talvez, você vai entrar entendeu? Tem uma série de coisas Mas, nós viemos cá para estudar, em busca de conhecimentos, troca de experiências, e tudo o mais. Tem coisas que não vale a pena ficar.. eu não ligo. Eu principalmente, não ligo, não ligo nada para essa coisa de preconceito, se existe, se não existe. Existe em toda a parte do mundo. Mas, o pessoal mesmo tem que tampar os ouvidos para não escutar todas as coisas! Porque ficar escutando, escutando também não vai fazer também coisa! Eu já estou no 7.º semestre, quer dizer mas nunca tenho grupo fixo! Mas eu não ligo, porque assim, aqui é universidade! Aqui é a universidade, então cada um tem que batalhar para um conhecimento dele futuramente. Então, eu não ligo negócio do grupo ou não grupo. Mas sempre assim, quando o professor manda formar grupos assim, eu fico só escutando. E tem gente mesmo faltando, mas o nome dele estar no grupo mesmo! E você tem que pedir: ah! ah! Então, uma vez no 3.º semestre, eu mandei uma mensagem para o professor de Direito Constitucional, olha, eu não tenho grupo! Ele respondeu, por que? Porque não! Como é que pode? Os grupos já estão formados! Eu ai, não sei! Mas acho que vou fazer sozinho. Ele falou, não. Mandou mensagem bem dura para a turma. Porque ele também pelo menos já saiu, ele estudou fora em Portugal com africanos na Coimbra, a experiência dele é outra! Mandou mensagem, no dia seguinte de manhã na sala, todo o mundo (chamando o nome dele) Todos puxando para o grupo. Aí eu fique tranquilo, não se sinta mal não! Isto é a vida e pode acontecer em qualquer parte do mundo.
E6	“Assim, frequência eu não sei dizer, mas já ouvi um caso se não me engano foi por instâncias maiores na UFRN. Como se manifestam esses conflitos eu não saberia dizer exatamente. Mas comigo e com alguns colegas meus que já relataram o mesmo caso, por exemplo, em uma situação dentro da sala de aula, em que o colega tem uma dúvida, ou pergunta: mas o que quer dizer isto mesmo? Aí eu respondo: não, isto é assim, e tal. E o colega tipo me ignora, aí passa a pergunta para o outro e acaba por receber a mesma resposta, porque eu estava certa, mas ele não dar valor a minha resposta porque ele acha que eu não teria a capacidade de responder a questão que ele tinha dúvida. Esse tipo de situação já aconteceu comigo, acontece e aconteceu com outros colegas meus de Cabo Verde que falaram comigo também.”
E8	“Nos espaços daqui eu não posso falar muito, porque eu venho pouco aqui muito pouco. Onofre Lopes. Mas lá eu não noto muita coisa não. Comigo nunca aconteceu. Mas você sabe que tem, mas a pessoa não faz para você saber, não faz na sua frente.”

Já nos discursos dos professores principalmente, ao lado da confirmação de haver em sala de aula, uma nítida separação entre os estudantes brasileiros e africanos, notam-se várias percepções acerca das relações étnicoraciais. Alguns descaracterizam essas práticas sociais em sala de aula, na categoria dos conflitos raciais, situando- os, na falta de integração social própria dos grupos social e culturalmente diferentes, a exemplo do PC2 do Curso da Ciência da Computação e POP8 do Curso de Medicina. Entretanto, no discurso deste professor orientador pedagógico dos estudantes-convênio PEC-G traz aspecto importante sobre a competitividade no Curso de Medicina, constituído por estudantes oriundos da elite.

Sales (2010), em recente artigo analisando: “O argumento de inclusão vestibular na UFRN”, que foi instituído nesta universidade, em 2006 destinado para os estudantes provenientes das escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte, com base nos dados estatísticos da Comperve/UFRN, traz várias revelações sobre essa questão nesta IES. Em relação ao curso de Medicina, diz que em 2010 das 100 vagas ofertadas neste curso, apenas, (07) estudantes da rede pública de ensino conseguiu aprovação, o que corresponde a (7%), resultado obtido através da maioria dos estudantes que fizeram o cursinho, média de (60%) do total dos vestibulandos públicos aprovados. Quanto a renda familiar dos candidatos aprovados no curso de Medicina entre (2003 a 2008), a maioria (82, 4%) tem renda familiar de (5 a 20 salários mínimo), neste sentido Sales (2010) diz: (...) o curso de Medicina da UFRN, assim como de outras instituições federais no Brasil, é ainda destinado a um grupo seletivo de alunos das classes sociais mais favorecidas.”

Sales (2010), destaca, a evolução do acesso dos estudantes da rede pública na UFRN entre os anos 2003 a 2010, em que neste primeiro ano (31.2%) dos estudantes que foram aprovados nos cursos desta instituição eram da rede pública estadual, municipal e federal, (59, 5%) constituído da rede privada. Afirmando, que a Comperve não informou, quanto os (9, 3%) restante.

E, que o melhor Índice de Inclusão no percentual de vagas totais para a rede pública verificado na UFRN, deu-se em 2010, desde sua criação, ou seja em 2006, através de (12%) dos matriculados (55 ofertadas de vagas) das 6.305, preenchidas. Entretanto, Sales (2010), mostra a desigualdade de oportunidade dos estudantes da rede pública nesta IES, quanto ao acesso nos cursos mais concorridos UFRN: (...) “No resultado de todos os cursos, este percentual se aproxima do razoável. O problema é que, em grande parte, os cursos de êxito dos alunos da rede pública ainda são os menos concorridos, tendo os mais concorridos índices de aprovados reduzidos para a rede pública”.

Já as professoras PC5 e P6, trazem relatos de fatos do cotidiano dos estudantes africanos que amplia a falta de integração social em diferentes espaços da UFRN, e na cidade do Natal, inserindo-os no racismo que respeita ao espaço da competição social da cultura nacional e global, Sousa Santos (2008). Ainda, fazem críticas às posturas da cordialidade das relações raciais no Brasil, a segunda, perante os estrangeiros europeus em detrimento dos africanos, constatado também no discurso do PC2, no início de sua entrevista. Inclusive, o fato relatado pela professora PC5, configurando-se como nítido conflito étnicoracial instalado em sala de aula já há algum tempo. Fato que se insere numa identidade de resistência e ou

contestada, produzida pela migração globalizada, Woodward (2000). Porém, há àquele que atribui maior preconceito dos estudantes africanos aos brasileiros, como o CPEC-G7:

Quadro 11 - Formação discursiva: relações etnicoraciais percepção docentes acerca da frequência dos conflitos etnicoraciais nos espaços sociais da UFRN.

FD: RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS	
Prof.(a)	Fragmentos Discurso
P1	Nesse caso eu não tenho muito o que opinar. O único que tomei conhecimento foi este que apareceu na mídia. Então, eu não sei como ele se manifesta só esta experiência que conheço. (...)
PC2	“(...)“Pois é. Eu nunca presenciei, nunca vivenciei nada que eu possa considerar assim como comportamento xenófobo de meus alunos. O que eu vi realmente até agora é a falta de interação entre os africanos e os brasileiros. “Essa falta de, de interação talvez não chegue a ser um comportamento xenófobo, mas apenas as pessoas formam seus guetos naturalmente.”
P3	“É como eu falei na questão anterior, eu não tenho observado esses conflitos assim, de forma aberta, de enfrentamento de um aluno contra o outro. O que o máximo que observei, devido o baixo desempenho, talvez, os alunos, a gente mesmo tenda a generalizar que todos os alunos vai ter baixo desempenho, não é necessariamente isto, a gente tem alunos que não tem desempenho ótimo, mas que dá para acompanhar o curso, bem ou mal, tão quanto. Como esses alunos em geral tem baixo desempenho, aí quando surge os trabalhos em grupo, aí a pessoa geralmente é marginalizada, não é integrada nem em grupos de estudos, de trabalhos de equipe. Então, fica nos grupos de alunos com menor desempenho. Então, talvez uma atitude em relação a melhoria do desempenho desses alunos, seja fazer grupos heterogêneos de alunos com bom desempenho com alunos com menor desempenho
PC5	“Eu não sei se existe um conflito evidente! Acho que existe um conflito latente, que pode acontecer a qualquer momento como explícito. No cotidiano isto não é explicitado, existe uma convivência até hipócrita, mas existe, não vejo dificuldades. O (...), estou citando nome assim porque são os mais, eu dei aula no 3.º período para ele, e ele foi o último a apresentar, me lembro que ele foi para o quadro, ficou zombando de mim, como se ele tivesse fazendo besteira ali na frente. Um seminário que ele teve que apresentar, e a turma não tem muita paciência com ele não!
P6	“Em sala de aula a gente tenta fazer com que eles participem bastante. Mas é uma pergunta que a gente faz em sala de aula. Por quê eles andam muito em grupos? Eles me convidam para umas festas que fazem no Centro de Convivência, eles fazem comidas típicas, me convidam, eu vou, chego converso com eles, sou uma das poucas professoras que aparece lá, eles se sentem assim, dizem: professora a sr.ª por aqui! É uma forma deles perceberem que a instituição está ali. Mas nos corredores, e na própria cidade, não há uma abertura, por isto é que eles se aglomera entre si, ficam nessa; lá vem os estudantes africanos. (...) Sim, aqui nos espaços da UFRN. Aos poucos, com o tempo eles vão entrando, mas não é fácil! A pergunta que eu faço é esta: por quê nós somos bons anfitriões procurando dá boas vindas para um francês, um inglês, um holandês ? Aí mostra que essa democracia racial ela não existe. É cultura global, ainda existe neste sentido de que as minoria estão ainda às margens, é uma luta danada, uma tensão danada! Sim de privilegiar a cultura ocidental. Elis Shaw, ele diz que nós temos ainda um imaginário eurocêntrico enraizado em nós.”
CPEC G7	“Não temos não”! Pelos menos até agora não temos registro não. É mais fácil eles terem preconceitos com a gente do que a gente com eles (risos.)
POP8	“É difícil dizer não é, porque no dia-a-dia dentro da UFRN, eu não acompanho. Então, eu não saberia dizer a frequência desse tipo de manifestação. Principalmente no isolamento em formação de grupo! Especificamente minha interpretação, é que no início do Curso de Medicina, você tem alunos que já vem das mesmas escolas, já são conhecidos, e aí, esses alunos que vem de outros países, não é, dos países africanos, eles não estão integrados. Então, eles demoram a ter um entrosamento na turma.”

Em relação à questão d) sobre as formas de resolução dos conflitos étnicorraciais, pelos os estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN. Ao longo das discursividades desses estudantes, vem delineando-se algumas estratégias utilizadas pelos dois grupos africanos diante dos conflitos enfrentados, renunciando às respostas para essa questão quando colocada de forma direta. Ou seja, fora entremeada pelos que afirmam ignorarem tais conflitos étnicorraciais, tidos como amenos, do racismo como fenômeno existente em qualquer parte do mundo, e principalmente, de não comprometer o principal objetivo almejado no Brasil, ou seja, sua graduação, já referidos pelos estudantes E1, E4, E5. E os que remeterem à solução buscada na justiça pelo estudantes guineense Leonel Pereira João Quade, diante do conflito étnicorracial na UFRN, considerada correta:

Quadro 12 - Formação discursiva relações étnicorraciais: percepções estudantis acerca das resoluções de conflito étnicorraciais enfrentados no cotidiano na UFRN.

FD: RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS	
Estud.	Fragmentos Discursos
E1	“É como eu falei antes. Procurando se envolver mais, tentando fazer parte de um grupo que te aceite, porque na verdade você não tem muita saída, você é que tem que procurar resolver dentro da sala mesmo.”
E2	“Eu acho que a maioria não sofre preconceito. O que soube só este caso mesmo, ele primeiro tentou resolver na faculdade, na administração tudinho sem sair para a mídia ou fora da faculdade, como não houve resposta, resolveu partir para a justiça com o conhecimento da lei que ele tinha.”
E3	“Teve um caso de um colega, acho que foi à justiça, colocou advogado e até ganhou o caso, mas eu não estava aqui.”
E4	“É, pelo que sei, o único que sofreu e foi atrás foi o caso de 2010. Do resto, nunca ouvi falar. Pode até ter acontecido, mas não levou adiante para reclamar.”
E6	“Eu tento ignorar, ignorar não é, se eles me tratam diferente eu não tenho o que fazer! Eles se sentem mal, e eu também! Mas, a gente não tem basicamente o que fazer. Tem colegas que citam: não estou nem aí! Ficam meio a parte. Eu tento me entrosar com o pessoal, mas, às vezes não é possível, eu fico na minha. É mais a gente ignorar e distanciar do restante.”
E8	“Você sabe aquela coisa na turma. Tem uns que são super gente boa, tem os que estão no meio, e tem os que não estão nem aí. Tem uns colegas da minha turma que me receberam super bem e até hoje a gente se dá bem, tem uns que a gente se fala mais ou menos e tem uns que não estão nem aí.”

Já nos discursos dos professores e estudantes africanos, apesar de um ou outro professor posicionar diferentemente, afirmando que alguns alunos reagem como a PC5, encontra-se uma opinião formada de que geralmente, eles não procuram resolver esses conflitos, que (...) “Eles vão convivendo com essas dificuldades até o final do curso”, ou da afirmação da P6 quando foi indagada muito adiante, sobre os principais obstáculos enfrentados pelos estudantes (...) “Eles são muito generosos até mesmo com o preconceito que eles sofrem”! São percepções que de certo modo coincide em várias passagens discursivas dos próprios estudantes, como exemplos: E1, E5, E6, E8. Esses comportamentos

estudantis africanos, refletiria à passividade, a falta de criticidade instalada no ensino de alguns países africanos, a exemplo da Guiné-Bissau, Furtado (2005), e em Moçambique, Subuhana (2009), ou a “cultura do silêncio” na transmissão e formação do “homem novo,” (Subuhana 2009 apud Subuhana (2001).

A percepção de alguns desses professores, o fato desses estudantes africanos não se manifestarem, ou reagirem diante dos possíveis conflitos étnicoraciais, primordialmente, diz respeito não existirem tais conflitos, relacionando também aos atributos pessoais, além da generosidade, a timidez, e a simplicidade. Mesmo um que também mencionou correta à atitude de Leonel João Quade perante a Justiça brasileira, vê como exceção, pois acredita que a maioria desconhece o caminho para tal. Já o coordenador do PEC-G/UFRN, deixa entender que as reivindicações dos estudantes africanos perante aos setores desta instituição, são mais no sentido de resolver os problemas didático-pedagógicos, mas que não só são orientados, mas estão bem orientados para atuarem em todos os setores que lhes são de direito.

Contudo, vez ou outra, nesses depoimentos estudantis e docentes na UFRN, desafiam às discursividades dos que negam à existência dos conflitos étnicoraciais no Brasil, como o da professora P6, que nos seus discursos vem contextualizando a mobilidade dos estudantes africanos no Brasil com os aspectos da história colonial e pós-colonial:

Quadro 13 - Formação discursiva: relações étnicoraciais percepções docentes acerca da resolução de conflitos pelos estudantes de Cabo Verde e da Guiné - Bissau.

FD: RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS	
Prof. (a)	Fragmentos Discursos
P1	“É mais uma vez, só tive conhecimento daquele caso. No caso ele procurou a justiça, que eu acho é o caminho correto. (...) Mas assim, infelizmente eu não digo em relação a ele, mas a maioria não tem conhecimento de como um processo deste pode ser iniciado. Então, assim, minha experiência em relação a esse rapaz, ele no aspecto Justiça do Direito Civil, ele fez correto, pediu indenização. (...)”
PC5	“Eu acho, é como estou dizendo que alguns reagem, mas a maioria fica quieto. Tem um que agora está concluindo, que passou inteiro quietinho, na dele! É é um dos poucos que iniciando às férias volta para o país dele, e em geral volta uma semana depois. Quer dizer, ele tem muitos vínculos por lá. Ele está aqui para cumprir esse curso e vai terminar rapidinho. Não, eu acho que não. Eles vão convivendo com essas dificuldades até o final do curso.”
P6	“ Eu acho que eles estão muito preocupados com isto! Eles estão muito preocupado com isto! Porque eles por exemplo deixaram de ir para a França, segundo eles, para países da Europa porque lá dentro tipo assim, cada vez mais estão fechando às portas para os estrangeiros não é. Então, eles acreditam que pelos laços que unem o Brasil são muito fortes! Mais de um milhão de africanos que chegaram aqui de Angola, da Guiné-Bissau, de Moçambique. (...) E quando chega a contemporaneidade, voltando para falar do negro, é sempre o negro roubando, matando, na violência. A gente não tem um modelo do negro empresário, é sempre estereotipado, e isto vai se ramificando, e fica há séculos e séculos na nossa cabeça e chega até nós, fica impregnado até a gente desconstruir. É aí onde começa o preconceito, no olhar! Por exemplo, quando eu viajo com eles, às vezes eu vou para o Ceará, vou para Pernambuco, aí eles pegam carona comigo, quando eu paro para abastecer é uma

	dificuldade, às vezes nem quero abastecer. Os frentistas olham para eles, olham para mim, o que é isto? Porque nós somos mais mulatos no Brasil e quando você pega um negão azulado, eu acho lindo, azulado parece um azeviche, aí há um estranhamento! (...) O nosso preconceito começa pelo o olhar, a gente olha de cima à baixo, aí você vê que alguns estão bem vestidos, alguns deles, andam muito bem vestidos, eles dizem: professora esta é uma forma da gente se impor, se a gente não andar muito arrumadinho, cheirosinho, às coisa...Por quê? Porque aqui no Rio Grande do Norte, eles colocaram por exemplo aqui na parada do ônibus da UFRN, eles vem em grupo, aí do outro lado da calçada vem algumas pessoas se aproximando, aí quando vêem aquele grupo pensam que é um arrastão, e mudam de calçada, pela leitura que se tem da violência em relação ao negro que é muito grande!”
CPEC-G7	“Não, eles vem aqui muito timidamente querendo saber o que faz porque não estão entendendo à disciplina por exemplo, o que faz porque não está entendendo o professor, entendeu? Isto geralmente acontece no início, quando os alunos por exemplo, eles são de longe, que é aquele povo lá do Congo entendeu? Aqui os de Cabo Verde, eles falam muito o português, falam muito bem e tal, não tem dificuldade não! Aqui e acolá é que aparece um com esse tipo de dificuldade. É aquela coisa, a gente também não pode acreditar em tudo o que eles dizem porque a gente não conhece, cada um tem uma cultura diferente, tem que ver se realmente é verdade aquilo. É o seguinte: o comportamento desses alunos do PEC-G muito diversificados. Eles sabem realmente quais os locais que eles devem se dirigirem em qualquer situação. Eu sempre digo para eles o seguinte: em nível de graduação, a gente responde por tudo, orientação, encaminhamento e tal. (...)”
POP8	“Geralmente eu acho que eles não procuram. Geralmente eles tem um comportamento, são muito tímidos, muito simples e geralmente, não fazem nenhuma manifestação relacionada, reclamando que são vítimas sobre esse tipo de conflitos.”

Provavelmente, pelo fato das práticas de preconceitos e discriminação racial ocorrerem de forma diluída no Brasil, e principalmente, por caracterizarem-se pela discriminação não verbal Sales Júnior (2009), ocorrendo com um ou com outro estudante cabo-verdiano e guineense PEC-G/UFRN, expliquem os comportamentos de não reagirem, ou buscarem soluções mais diretas e, ou limitar-se a compartilharem entre si principalmente, tais sofrimentos, como denotado em alguns depoimentos dos entrevistados. No artigo: “Discriminação racial no Brasil: refletindo sobre o passado, discutindo ações no presente” de autoria de estudantes e uma professora da UFRN, participantes do Programa Conexões de Saberes, traz passagens reveladoras de compartilhamento da mesma concepção discriminatória (2010, p. 217)

“Apesar de a UFRN possuir estudantes afro-descendentes, em relação a discriminação não são conhecidos casos, assim como os que ocorreram na UNB. Mas vale salientar que deve existir situações de discriminação que não se tornam socialmente conhecidos, visto que na nossa universidade acompanha a tendência das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que são caracterizadas como elitistas.”

E, no depoimento de uma representante do Diretório Central dos Estudantes (DCE), (p. 213) “Eu acho meio difícil você encontrar racismo aqui porque não se ver muitos negros na UFRN. Mas eu acho que o fato de não ter tanta representação de negros aqui na UFRN já é um reflexo de uma sociedade racista.” Dentre os muitos relatos trazidos por Cá (2009) que reforçam essas práticas nas relações etnicorraciais entre os guineenses na sociedade brasileira,

traz o de Tiago da Silva Balde, engenheiro eletrônico e “não retornado”, dado ao Jornal Estado de São Paulo, que segue:

“Quanto ao racismo é aquele que a gente conhece aqui no Brasil, que nunca é um racismo aberto, mas sempre foi dentro do nível que deu para contornar sem problema nenhum, (...) o racismo brasileiro deixa o negro muito passivo. Por quê? Porque é um racismo que não te agride fisicamente e verbalmente. Então, você não tem o que reclamar, entendeu? Então você precisa reagir violentamente, ou insurgir contra essa situação. Muitas vezes se você perceber alguma coisa que vai contra tua imagem, eles tentam te fazer entender que você que está equivocado aquilo lá não é assim.” (Cá, 2009, p. 126).

Já no discurso do professor da UFRN, o P4, também guineense “não retornado”, e um dos dois entre o grupo dos oito entrevistados da nossa pesquisa, que expressaram saber do caso de racismo ocorrido na UFRN em 2010, extraiu-se do (Quadro 8):

“A minha opinião trata-se de casos isolado, e outra coisa é por conta da convivência. Assim, eu realmente não acompanho o processo, eu sei da existência por alguns quando entram comigo e tudo, mas não se pode dizer que não haja casos de preconceito, xenofobia e discriminação racial, mas entendo que são casos isolados, não há nenhuma política desenvolvida na Universidade, que sirva de motivos para que essas situações ocorram. (...) São casos isolados, efetivamente, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, foi envolvida de uma situação de racismo em 2010. Mas em função do grande número de estudantes que temos aqui na universidade, houve apenas um caso que na minha opinião trata-se de um caso isolado.”

Isto porque Sales Júnior (2009, p. 139) “é muito difícil caracterizar a prática discriminatória a partir do comportamento individual”. É, necessário confrontá-lo ou inseri-lo numa série de comportamentos ou práticas divergentes repetidos que separa e distribui “brancos” e “negros”. Traz a seguir as respostas dos estudantes cabo-verdianos e guineenses e de seus professores, sobre última questão do bloco acerca dos conflitos étnicorraciais, ou seja, a d) até que ponto os conflitos étnicorraciais tem de fato contribuído para obstacularizar as relações pedagógicas, sociais e de inserção social nesta universidade?

Quadro 14 - Formação discursiva relações étnicorraciais e inserção socioeducacional nos espaços da UFRN.

FD: RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS	
Estud.	Fragments Discursos
E1	“Bom como isto nunca aconteceu comigo, não posso dizer exatamente como isto possa prejudicar. Mas, imagino que isto seja muito ruim, porque vamos supor que um aluno numa sala de aula que não se sinta à vontade, com certeza o seu rendimento não vai ser muito bom, deve prejudicar o seu rendimento.”
E2	“Na minha opinião acaba ficando um clima chato, porque a gente estudante de PEC-G é muito unido, e se acontece com um colega, a gente vai sentir muito mal também. Mas, neste caso aqui na UFRN, nunca senti isto, foi o único caso que a gente ficou triste. A gente nunca acreditou muito porque era uma pessoa, esse menino que sofreu, era muito quieto, muito educado, a gente nunca pensou, podia acontecer com qualquer um, menos com ele porque ele não é de falar muito, ele era muito educado. Então, a gente ficou triste por ser ele, e por ser africano, porque até então, foi o único.”
E3	“O que penso, é que se tem é muito pouco os conflitos étnicorraciais.”

E6	“Os conflitos prejudicam mesmo no aprendizado. Mas a gente não tem o tratamento diferenciado no sentido de ajudar, mas esse tratamento é no sentido de excluir! Então, eu acho que isto é o que afeta mais. E também as vezes, os próprios alunos dos cursos talvez, não sabe entrosar com as pessoas de fora, ou pessoas de fora as vezes é tímida, não tem muita facilidade, e dependendo do curso como o meu, dando a minha opinião, é difícil porque são pessoas de classe média, alta no curso de medicina é mais difícil ainda. Porque eles já tem o estilo de vida deles, a realidade deles, é difícil entrosar com um tipo de pessoa assim, que já estão acostumados como dizem: eu não vou nem tentar me entrosar com ela porque ela não vai aos mesmos lugares que eu, porque eu tenho dinheiro, ela não vai se interessar por isto, por aquilo! Então, é mais no sentido disto de ter uma relação com os colegas que é mais prejudicada.”
E8	“Tem uns casos que tipo, a gente não considera grave, deve deixar passar mesmo. Mas, no caso do Léo, tem que procurar a justiça como ele fez.”

Observa-se que nos discursos dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN acima, e logo abaixo dos professores, diante da realidade vivenciada nos espaços desta universidade e contexto dos conflitos étnicoraciais da sociedade brasileira, apesar de haver consenso quanto uma reprovação desses conflitos, alguns admitem que possam prejudicarem à socialização entre os estudantes africanos e brasileiros em sala de aula, e, por conseguinte, o rendimento acadêmico daqueles. Ao, mesmo tempo, denotando-se até o presente, que o caso mais expressivo de conflito étnicoracial nos espaços desta universidade, foi o que vitimou o estudante guineense, Leonel Pereira João Quade, do curso de Direito (2010), em torno do qual gerou um apelo à africanidade.

Filgueira (2011, p. 31 a 34), diante das matérias: “Aluno processa professor de DireitoqUFRN por preconceito”, Inter TV Cabugi, abril, 2010 e “UFRN é condenada a pagar R\$ 10 mil a estudante africano,” Tribuna do Norte, Abril, 2010, resumiu-as e depois, posicionou sobre o caso que envolveu o estudante Leonel João Quade:(...) O estudante Leonel procurou uma solução para o caso através de diversas formas. Primeiro, com o diálogo com o professor. Depois, junto aos órgãos administrativos educacionais e jurídicos da UFRN. Segundo ele, após três meses sem que houvesse um resultado, ele resolveu acionar a justiça.

A autora acima, com base nas falas da advogada de Leonel Quade, do juiz Fábio Luiz de Oliveira Pereira e dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau entrevistados, percebeu neste caso, elementos que conjuga o insulto racial, (LEACH, apud Guimarães, p. 171) e a discriminação, (Guimarães apud Sales Júnior, 2009).

Isto, não significa a total isenção das práticas de preconceito, racismo e discriminação nos espaços sociais na UFRN. Pois, às discursividade que caracterizam os conflitos étnicorais fraca em termos de teor e frequência, continua a manifestarem-se, e diante das quais, observa-se entre os professores, diversas posturas:

Quadro 15 - Formação discursiva relações etnicoraciais percepções docentes acerca da relação conflitos etnicoraciais e inserção socioeducacional nos espaços da UFRN.

FD: RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS	
Prof. (º)	Fragmentos Discurso
P1	“Eu vou responder em relação aos alunos daqui. Enquanto eu era coordenador, nunca recebi nenhuma reclamação. Então neste caso dos estudantes daqui não estaria influenciando.”
PC2	“É eu vou tentar assim modificar um pouco a frase porque existem os conflitos étnicoracais que aí como eu falava nas questões anteriormente, eu não sei exatamente me aprofundar muito nesta questão porque não sei se já houve, e que atitude já foi tomada. Posso falar um pouco de conflitos de educação, de diferenças educacionais entre esse pessoal e os brasileiros. Eu sei que existe aqui entre os professores, há um consenso de fato, devido aos maus resultados que os africanos obtém nas nossas disciplinas pelas inúmeras vezes que eles repetem, então isto acaba criando estigmas. Quando a gente recebe um novo aluno em sala, agente diz assim, já há um preconceito no sentido de dizer: rapaz, provavelmente este cabra vai ser reprovado! Mas por quê? Não é necessariamente um conflito étnicoracial, mas é devido ao histórico de várias repetições de um mal desempenho nas nossas disciplinas que a gente acaba prejudgando, fazendo um preconceito, achando que o cabra vai ser reprovado porque em muitas outras situações ele foi, o pessoal de convênio, isto acaba prejudicando a parte pedagógica.”
P3	“Então, do ponto de vista pedagógico o que eu tenho visto nas discussões assim, em termo do Colegiado de Curso é sobre a viabilidade de manter essas vagas de convênio, justamente porque é recorrente os comentários entre os professores que o rendimento desses alunos geralmente não é bom. Então, ou seja, do ponto de vista das relações internacionais é interessante ter uma cooperação com países da África, mas do ponto de vista do curso não parece adequado trazer esses alunos para cá.”
P4	“Não tenho como eu afirmei anteriormente, não tenho nenhum conhecimento de nenhum caso de conflito étnicoracial na UFRN. Se tiver havido só foram casos isolados que não dá para tirar o brilho da contribuição que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte tem dado a nossos países na formação de seus quadros.”
PC5	“Olha uma vez estávamos conversando num grupo de professores, e assim: é evidente para todo o mundo que dar aula ao aluno do PEC-G que eles são diferenciados! É evidente! Se o governo brasileiro estabeleceu convênio com esses países africanos de língua portuguesa, para trazê-los para cá, eu acho que nós temos a obrigação moral, de dá a eles proporcionalmente ou uma com uma melhor dedicação diferenciada. Porque eu acho que grande parte deles tem dificuldades intelectuais sim. Tem uma formação diferente da nossa, tem uma cultura diferente da nossa! É grande parte deles é evidente, que eles são intelectualmente deficitários às vezes. Não raciona como a gente raciocina! Se a gente exige deles algumas respostas eles não conseguem dá. Mas eles estão aqui! Eu acho ótimo esse programa da CAENE porque você trata diferenciado às especificidades de cada um! Então, esses alunos, eles tem um perfil mais ou menos parecidos. Vejo diversos por aí que tem um perfil diferente. O único que diferencio deles são os caboverdianos, eu acho que eles são diferentes. Assim, eles são mais próximos intelectualmente da gente, eles se relacionam menos fechados, mas os negrões mesmo são difíceis!
P6	“Eu acho que entra na questão cultural de novo esta sua pergunta. Na formação de professores. (...) Nós professores da UFRN, temos que nos revisitarmos esses bullings, esta própria formação. Nós devemos ser chamados para... a professora de Literatura Africana, ela dá conta em sala de aula dela! (...) A gente tem que abrir esse debate, porque o professor de Direito, ele não se vê que é racista! O professor dos Cursos das Engenharias, que recebe o aluno africano vê na escrita dele, vai dizer: olha aqui está cheio de erros e tudo! Não vai compreender que na cultura dele a linguagem é outra, que ele é estrangeiro! (...) Aqui nós temos também convênios com outras universidades, é a internacionalização da UFRN. Então, se nós recebemos por exemplo, espécie de curso na Engenharia, um alemão, e quando ele erra nós entendemos porque ele é alemão, entende? Aí por quê que o africano tem que ser penalizado? Não é uma pergunta? Não, deixa passar, o que importa é a ideia e tal. E o africano também é estrangeiro, ele fala lá o português, para ele é uma língua estrangeira, apenas 20% da população fala! Então, são 54 países, 2 mil línguas! Olha aí a realidade! (...) Nós confundimos muito a nossa realidade aqui, tipo assim, nós achamos que o fato destes alunos errar é como se fosse no Nordeste brasileiro que tem, lembra daquelas inadequações?

	(...) Eu digo muito que temos o português clássico! E quando chega esses africanos aqui, nossa postura na verdade é excluir!
CPEC-G7	“Não é isto que eu digo, a gente não conhece nenhuma coisas desta natureza a nível de convênio. Ao contrário, eu vejo muitos deles assim em grupos com pessoas do Brasil, eles fazem amizades e tudo, chegam inclusive a ter filhos. Agora, eles tem às particularidades deles, às festas geralmente, quando convidam para qualquer evento da natureza deles, eles convidam pessoas muito íntimas deles sendo daqui. Por isto eu digo que eles são mais preconceituosos com a gente, do que a gente com eles! Mas na universidade não existe nenhum fato dessa natureza não, pelo menos que eu conheça.
POP8	“Eu não conseguiria dizer o quanto o aspecto racial, ou seja, o conflito racial pode está levando isto. O que eu sinto mais é a ausência de um programa geral da universidade que permita uma maior integração desses alunos dentro dos cursos e dentro da própria instituição! Pode ser que tenha os conflitos raciais que a gente não reconheça, até porque os alunos não tenham questionados! Mas eu acho que o mais importante é a gente criar políticas de integração!

Às percepções docentes divide-se, entre alguns que reafirmam não existirem ou presenciarem, os conflitos étnicoracial na UFRN, e dentro desta linha de raciocínio, alguns, dissociam os conflitos existentes entre os estudantes africanos e brasileiros, do fato étnicoracial. Argumentam o que está na base desses conflitos, são às diferenças de formação educacionais e de desempenho acadêmico, entre esses estudantes, motivos pelos os quais, os estudantes africanos, são excluídos e marginalizados. Essas percepções são percebidas, respectivamente, nos discursos dos professores: P1, P4 e do CPEC-G. Inclusive, este último, vem insistindo que os estudantes africanos é que são mais preconceituosos com os brasileiros. E nos discursos dos professores: PC2, PC5 e o POP8.

Xiberas (1993, p. 137) com base em Goffman, conceitua o estigma sendo um atributo que emite um descrédito profundo sobre o estigmatizado, estando presentes dois pontos de vistas dissimulados, deste na relação com a sociedade. “Por um lado, o olhar da sociedade, porque se o estigma não for visto, nem conhecido, o indivíduo não é desacreditável enquanto mantiver o atributo escondido. Por outro lado, o olhar do indivíduo estigmatizado, porque se o estigmatizado é visível ou conhecido, o indivíduo é desacreditado.”

Neste sentido, também são perceptíveis em várias passagens discursivas nas relações pedagógicas em sala de aula, uma demarcação de fronteiras entre “nós” e “eles”, Silva (2000, p. 82) ou seja, entre estudantes brasileiros e africanos ainda que separada por uma linha divisória muito tênue, nos espaços da UFRN: de um lado estariam os estudantes africanos de Cabo Verde, no centro, os brasileiros, no outro lado, os africanos da Guiné-Bissau. Na qual, os estudantes cabo-verdianos considerados mais mestiços, possuiriam maior proximidade com os brasileiros, seja, em termos dos atributos da cor da pele, dos níveis de ensino e aprendizagem, como o da língua portuguesa, e por conseguinte, obteriam melhor rendimento acadêmico, em detrimento dos guineenses, considerados negros. Enfim, gozariam de maior

status social perante os colegas e a comunidade acadêmica nesta universidade. No entanto, verificando-se algumas situações que o fato desses caboverdianos serem assemelhados aos brasileiros, não impede de quando serem identificado com o “outro” sugerir uma justificação para manter sua invisibilidade perante a turma constituída majoritariamente por estudantes brasileiros provenientes rede das escolas privadas, conforme documentos de avaliação da UFRN, (UFRN,novembro, 2004), (Reuni,UFRN, outubro, 2007) e Sales (2010).

Segundo Sales Júnior (2009, p. 28), “A indiferença é uma forma de ostracismo social na qual a transgressão do estereótipo é sancionada com exclusão do “elemento estranho”, “deslocado” do grupo socialmente puro” – “Ele nunca será um de nós.” O estereótipo racial segundo o autor, também permite uma gradação de tonalidade de pele, pelo fato da cor “trair” a origem dos indivíduos, ou ascendências diferenciadas. Ainda, (p.29), a tonalidade de pele pode associar a diversas característica fenotípicas, e mesmo, aos odores e humores, que são suscetíveis de diferentes formas e intensidade de discriminação, e apesar de reconhecer que pode variar de acordo com a região, diz, que uma regra geral, é de que quanto mais escuro, for a pessoa, maior a exclusão.

Entretanto, alguns docentes, ao longo das entrevistas vem refletindo sobre as posturas racistas ou de incompreensão diante das diferenças linguísticas, históricas e culturais fundadas na formação europeia etnocêntrica, que se reflete nos espaços da universidade e, conseqüentemente, serem favoráveis haver na UFRN, políticas de capacitação docente nas temáticas étnicoculturais, e ou integração social entre estudantes brasileiros e africanos. Portanto, essas percepções discursivas estudantis africanas caboverdianas e guineenses e docentes diante dos conflitos étnico raciais no âmbito da sociedade brasileira , leva a pensar com Sales Júnior (2009. p. 29 -30).

“No Brasil, ninguém aparece como racista declarado, e, todos parecem reprovar o racismo e o racista. Todos se declaram simpatizantes, amigos ou parentes de pessoas negras, ou, até mesmo, assumem-se como pessoas negras, porém isso não parecem impedir a exclusão cultural, política econômica dos afro descendentes. É o chamado “racismo cordial” ou “assimilacionista”. (...) “O racismo no Brasil brasileiro aparece como fragmentário, descontínuo, arranjo que não compõe, mas justapõe as crenças, os valores e as práticas que aparecem em relação, deixando-os fora um dos outros. O aspecto fragmentário da discriminação deve-se ao funcionamento da cordialidade das relações raciais e da estabilidade da hierarquia racial, a ela ligado, pois as formas mais ostensivas de discriminação racial são acionadas nos momentos em que aquela estabilidade vê-se ameaçada e o racismo cordial toma suas formas mais ostensivas e agressivas.”

Entretanto, percebe-se que ao lado dessas regularidades discursivas sobre o racismo, outra em disputa tem acompanhado: a da exclusão social, esta inclusive, assim como aquele fenômeno, é considerado por Sousa Santos (2008) como sistemas hierárquico de pertença,

entretanto, afirmando que ambos vem sofrendo metamorfoses. Também Wieviorka (2006, p. 169 -170), defende a ideia de que nas sociedades contemporâneas, as relações sociais, não são mais definidas pela dominação ou pela exploração, o mesmo ocorre com o racismo, emerge um novo racismo, cujo objetivo, é mais encorajar a marginalização e a segregação do grupo discriminado, daí, poder tratar-se mais do tema da diferença do que da inferioridade.

Sabe-se que numa dada formação discursiva, a regularidade é uma das principais características, porém, ao mesmo tempo, ela mesma é heterogênea, Orlandi (2005, apud Courtine, (1996). Não sendo diferente para as discursividades dos sujeitos pesquisados, nas quais os aspectos da exclusão, surgem com certa regularidade vinculada ao funcionamento do Programa Estudantes-Convênio de Graduação -PEC-G, responsável pela mobilidade dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau na UFRN no Brasil, daí a discussão da próxima formação discursiva.

4.5. FD: O PEC-G: Seu Funcionamento nas Práticas Sociais na UFRN

“(...) Nos países pluriétnicos e multinacionais, o conhecimento pluriversitário está a emergir ainda do interior da própria universidade quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e verificam que a sua inclusão é uma forma de exclusão: confronta-se com a tábua rasa que é feita de suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários. Tudo isso obriga o conhecimento científico um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem e, portanto, às universidades.” (Sousa Santos 2010 p. 43-44)

O prognóstico de Sousa Santos (2010), vem se concretizando através das pluralidades de vozes estudantis d'África, principalmente do Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa em mobilidade no Brasil para estudarem nas suas universidades, através do Programa Estudantes-Convênio de Graduação, como demonstrado pelos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, através das mídias no Estado do RN, Filgueira (2011),

Aqui, em particular, esta formação discursiva, como expressa seu título, visa aprofundar a investigação sobre o funcionamento do (PEC-G), sempre procurando fazer um paralelo entre a teoria - analisando o seu próprio Protocolo, e como tem sido interpretado nas práticas sociais e institucional na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Assim, é imprescindível, reportar-se a sua Claúsula 11§ 1.º - O estudante-convênio é portador de dois vínculos: um, com o PEC-G, por meio da sua aceitação diplomática; outro, com a IES, pela efetivação de sua matrícula.” E, assim sendo, possui diversos direitos e principalmente, deveres expressos no Protocolo PEC-G, e bem mais, no Manual do Estudante PEC-G, 2000.

Foi constituída a partir da maior parte das perguntas elaboradas para as entrevistas semi-estruturadas, dirigidas tanto aos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, quanto aos professores relativas às trajetórias desses estudantes no referido programa nesta instituição de Ensino Superior, tais como: a) média de disciplinas pagas, reprovações e repetências, causas e desligamento, C) conhecimento dos professores e funcionários da UFRN acerca do PEC-G, sugestões de como melhorar, d) relações sociais e pedagógicas com a heterogeneidade social na UFRN, e) principais obstáculos enfrentados, f) rendimento educacional, g) avaliação do PEC-G, h) Função da Associação dos Estudantes PEC-G/UFRN, participação dos estudantes da Cabo verde e da Guiné-Bissau.

Para responder essas questões que perpassam o cotidiano dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, entrevistados, cinco caboverdianos e três guineenses, faz-se necessário retomar os cursos e área de conhecimento frequentados na UFRN. Desses estudantes os cabo-verdianos são estudantes de Ciências da Computação (02 - E2 e E4) e Engenharia da Computação (01 - E7), Arquitetura (01- E3), Medicina (01- E6), e os guineenses: Letras (01- E1), Medicina (01 - E8), Direito (01- E5).

Quanto as respostas dos estudantes cabo-verdianos e guineenses para a questão a), relativas ao número de disciplinas pagas, reprovação, causas. Observou-se que esses estudantes, ao longo dos cursos pagaram ou vem pagando em média de cinco a seis disciplinas por período letivo. Isto representa acima das quatro requeridas pelo Protocolo PEC-G, Cláusula 12, tendo em vista a conclusão do curso em tempo hábil e abertura de vagas para terceiros, a exceção, em caso de saúde e dos seus genitores, Cláusula 17§ 2.º.

Metade desses estudantes afirmaram que não foram reprovados como os estudantes E1, E3, E5, E8, enquanto a outra: E2, E4, E6 e E7 afirmaram que foram reprovados em algumas disciplinas, apontando também casos de trancamento de matrículas. Isto mostra que os estudantes das tradicionais Ciências Exatas foram os mais atingidos, do que das Ciências Humanas, ocorrências confirmadas por todos os entrevistados..

Entretanto, quanto às causas das reprovações, alguns poucos estudantes responderam, como o E1, e as E2 e E6. Deixam subtendidos que essas reprovações são provocadas por diversos fatores ligados ao processo de adaptação no Ensino Superior a) dificuldade de compreensão em algumas disciplinas (pela ausência na grade curricular do ensino básico no país de origem, realizado nos liceus), b) didática metodológica de ensino de alguns professores, c) a falta de socialização em sala de aula com os colegas, d) submissão simultânea conflituosa entre às regras do Protocolo PEC-G e da UFRN:

Quadro 16 - Formação discursiva o PEC - G seu funcionamento nas práticas sociais na UFRN: número de matrículas em disciplinas e reprovações estudantis de Cabo Verde e Guiné Bissau PEC - G\UFRN.Fonte:

FD: O PEC-G:SEU FUNCIONAMENTO NAS PRÁTICAS SOCIAIS NA UFRN	
Estud.	Fragmentos Discursos
E1	“Para estudantes-convênio você tem que pagar no mínimo quatro disciplinas por semestre, então ficando a seu critério pagar mais. E sobre a reprovação, a gente percebe que a reprovação é mais frequente nas área das exatas, Engenharia da Computação, Ciências da Computação e Matemática. São cursos geralmente mais pesados, exigem mais estudos dos estudantes.”
E2	“No meu caso, eu comecei no primeiro ano fazendo seis disciplinas por cada semestre. Mas, com o tempo foi para cinco e agora faço quatro disciplinas por semestre. A reprovação principalmente no meu curso Ciências da Computação, um curso técnico, a reprovação é muito grande. Para você ter uma ideia em Ciências da Computação, desde que cheguei em 2008, encontrei já os alunos aqui frequentando este curso e não vi nenhum formando. (...) Programação, Dados, Linguagem de Programação, tudo que tem a ver com programação está atrasando muita gente, porque nunca tivemos uma base, fica difícil para a gente entender. (...) Tranquei duas vezes e reprovei uma vez em Linguagem de Programação. (...) Eu estou acostumada com prática que nem matemática, sei como estudar! Aí, Linguagem de Programação, você não tem que só ler, você tem que ler e ir programando, e minha dificuldade é programar! (..) A gente tem aula prática, tem monitoria. Agora coloquei essa disciplina de novo, estou vindo estudar mais. Mas, no meu caso, é porque eu não gosto do curso, aí dificulta um pouquinho. Quando a pessoa não gosta do que faz, não tem amor, dificulta um pouquinho.”
E3	“De oito a nove disciplinas. Não, não! É relativo.”
E4	“Assim. Neste período estou pagando seis disciplinas, mas no máximo cinco, quatro disciplinas porque são muito difíceis (risos). Eu fui reprovada no início quando cheguei, você chega sem noção de nada, eu queria trocar de curso, fui reprovada na disciplina mas tive que continuar. Linguagem de Programação. Uma cinco disciplinas, todas ligadas. Assim, sempre surge essa dúvida. A gente tem que seguir as regras. Só que a gente tem que se enquadrar nas duas regras: na regra do PEC-G e na regra da universidade. Eu sei que reprovei em duas no primeiro semestre. Não lembro das outras. (...) Reprovei só em blocos, mas, mesmo que tivesse nota para passar no outro bloco seria reprovada. (...) Imagine uma pessoa ter que seguir duas regras e ficar na linha das duas, é assim que acontece com a gente. Não sei como é com os estudantes brasileiros. (...)”
E5	“Na verdade, no primeiro semestre sempre é limitado, você tem direito a matricular em cinco matérias. Então, a partir do segundo semestre você tem acesso ao sistema, então, no segundo eu matriculei em seis matérias. No terceiro sete, no quarto matriculei também sete, no quinto seis, e no sexto matriculei sete. Agora no sétimo matriculei seis, mas tem uma matéria que é Prática Jurídica I que tem quatro módulos, então praticamente nove matérias. Graças a Deus, desde que cheguei até hoje, nunca reprovei. Mas já passei por um monte de coisas difíceis. Recuperação já é uma rotina de qualquer estudante universitário. (...) As vezes tem a Associação para defender. Mas, tem alguns por falta de vergonha, de apresentar para a Associação o que está acontecendo com ele.. Cabe a Associação buscar mecanismos que tenta ultrapassar o problema. (...) Então, muitos acabam ficando triste, as vezes, ficam a explicar por alto, não diretamente a Associação. Já teve caso assim com colegas, principalmente nas áreas das engenharias, tem esses problemas, práticas, matemática, essas coisas.
E6	“São no mínimo seis a oito disciplinas, mas como estou no estágio, agora são três estágios. (...) Já fui reprovada uma vez em Farmacologia. Foi mais uma dificuldade mesmo de assimilar a matéria também, foi a primeira vez, tinha coisas que eu não estava acostumada ainda, e também não tive tanto apoio dos professores também, a gente não tem um apoio, em relação ao pessoal do convênio que as vezes, não tem uma base muito forte que nem algumas áreas como aqui o pessoal no vestibular que frequenta cursinho e tudo. Então, a gente tem que se virar, por conta própria! As vezes a gente não recebe apoio dos colegas que as vezes são muito individualistas, procuram mesmo, preferem passar por eles, e as vezes a gente fica meio a parte e temos que nos virar. (...) . A prova, as vezes tem algum seminário, mas, o que vale mesmo é a prova. Tem aulas teórica, algumas disciplinas tem práticas também, mas, as práticas sempre vale menos, então, o que vale mais são as teóricas.”

E7	“Em média eu venho cursando seis disciplinas. Eu já fui reprovado várias vezes e tive vários trancamentos também. (...) já fui reprovado várias vezes em Lógica, duas vezes em Eletricidade e Magnetismo e Estrutura de Dados, mas, sempre tento ultrapassar os obstáculos para o próximo semestre. Sempre por conta da base, da base que eu não tenho, começou desde em Cabo Verde, cheguei aqui, eu passei assim, mas sem muito esforço, assim, o professor já deu uma força para mim tudo o mais, passou tal. eu passava com notas talvez, baixas. (...) Em algumas disciplinas como Eletricidade e Magnetismo estão muito extensas, grande, muitas matérias para estudar. Lógica também é muito complicado. É muita matéria, e eles estão sempre passando muitos exercícios. Além dito, posso dizer que elas não são as minhas preferidas. (...) A maioria fica só nas aulas mesmo, aí ti dão uma lista de exercícios para você fazer antes da prova certo? (...) Mas praticamente todos passam a semana ti bombardeando de informações, e cada um que se cuide e vá estudar. É deste tipo, mas, a avaliação é praticamente a prova. Algumas disciplinas agora que vim tendo, são mais práticas, mais avançadas, específicas. A tendência é pensar você entrar já no mercado, digamos assim, começar a pensar já essas práticas”
E8	“No máximo agora foi oito. Mas, em média mínimo de cinco, seis. No passado obrigatório seis, no quinto sete e no passado foi seis, e agora oito. Eu particularmente não pergunto. Pessoas falam: eu reprovei. Ah, se esforça que na próxima vai dar certo! Eu não costumo perguntar. As vezes perguntando pode ficar constrangido, então é melhor deixar.”

Os discursos docentes acerca dos índices de reprovações referentes aos estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, seguida de causas, vem ao encontro de parte dos aspectos mencionados por esses estudantes anteriormente. Com exceção da professora-coordenadora PC5, do Curso de Arquitetura e Urbanismo, que afirma o baixo índice de reprovações no seu curso, atribuindo este fator a metodologia utilizada ao longo do curso, e o POP8, em relação a disciplina que leciona, os demais, apontaram o inverso. Apesar dos professores das Ciências da Computação e da Engenharia da Computação, admitirem a existência de um índice considerável de reprovações e repetências entre todos os estudantes destes cursos, independente de origem e forma de ingresso, principalmente nos três primeiros semestres letivos. Porém, há um consenso, de que esses índices de reprovações e repetências, é maior entre os estudantes africanos, quando comparados com os brasileiros que entraram pelo processo seletivo vestibular.

Porém, há também um consenso de que esses índices de reprovações e repetências, é maior entre os estudantes africanos, quando comparados com os estudantes brasileiros que entraram na universidade pelo processo seletivo vestibular, reiteradas nos discursos em particular no Curso de Medicina, como vem reiterando o POP8.

Quadro 17 - Formação discursiva o PEC -G seu funcionamento nas práticas sociais na UFRN: percepções estudantis acerca das causas dos índices de reprovações nas disciplinas matrículas nos cursos da UFRN.

FD:O PEC-G: SEU FUNCIONAMENTO NAS PRÁTICAS SOCIAIS NA UFRN	
Prof.(a)	Fragmentos Discursos
P1.	“Em relação ao índice de reprovação, eu não vou ter esse índice específico, acredito que o coordenador do curso vai ter algo mais atualizado. Nós temos um índice razoável de retenção

	em algumas disciplinas-chave mais consideradas difíceis. A Lógica Aplicada a computação, nós temos um índice de reprovação razoável em Copiladores às vezes, às vezes em CTP (Conceitos Técnicos de Computação), às vezes em algoritmo e Copilação de Dados. Mais a minha experiência com estudantes PEC-G provenientes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, eu nunca dei aulas para eles diretamente, mas minha experiência quando era coordenador, eles tinham um índice de reprovação bem razoável, bem a maior do que se gostaria.”
PC2	“O índice de reprovações nas disciplinas principalmente às básicas do curso, realmente são alta, independente da origem. A gente tem algumas disciplinas no primeiro semestre do curso, que o índice é cerca de 50% de aprovação com calouros. No primeiro, no segundo e no terceiro semestre, o índice de aprovação é de 50% ou menos, os demais não passam, são reprovados. Tudo isto em parte, nós professores acreditamos que está na má formação que vem do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e quando chega na universidade, a gente acaba esperando mais dos alunos, e eles não necessariamente corresponde ao que gostaríamos. Então, esse é o primeiro baque inicial, e cerca da metade dos alunos são reprovados, isto de maneira geral. Os alunos do Programa de Convênio de Cooperação com a África de língua portuguesa, esses sofrem ainda mais, pelo ao menos é minha percepção, com este baque de chegar aqui, e provavelmente, uma das razões que eu acredito, que é a formação do ensino médio e Ensino Fundamental lá, não é necessariamente a mesma daqui, e de fato o número de reprovações deste pessoal é maior do que os nossos alunos daqui da região.”
P3	“É quantitativamente eu não sei te informar. Agora realmente no nosso curso como professor, eu sentia esta deficiência de base destes estudantes oriundos da África. A razão eu não sei, não sei, eu atribuo que talvez, não sei como funciona o processo seletivo de lá, quem é que seleciona, como é que são selecionados esses alunos também.(...) Mas, em relação aos outros alunos do curso, então, a gente sente essa diferença, embora nós também tenhamos alunos que entra regularmente, fizeram vestibular que tenham o desempenho ruim. Mas esse alunos oriundos de convênio geralmente com algumas exceções, tem o desempenho um pouquinho melhor, mas, nenhum com destaque em desempenho, pelo menos dos alunos que ministrei aulas, a maior parte realmente o desempenho deixa a desejar. E por esta razão eu acho tem se discutido no Colegiado, eu não sei se foi cancelado essas duas vagas exatamente por este motivo. Eu sei que alguns alunos repetiram disciplinas. Principalmente a que ministrei aulas para esses alunos, era Arquitetura de Compiladores.(...) Mas, por exemplo, essa questão do regulamento que não pode ser reprovado, teve um caso que me chamou à atenção porque o aluno que tirou nota ruim e obviamente, a gente como professor sempre procura ver qual é o problema e de alguma dar alguma condição dele estudar de melhor o desempenho, passando exercícios, passando trabalhos adicionais, tirando dúvidas. Mas, estre que eu me lembre teve o desempenho muito ruim realmente e já no final do semestre, o aluno praticamente reprovado, eu encontrei por baixo da minha porta um papel que dizia: olha, eu sou a última esperança da minha família! Apelando para o emocional não é, a gente obviamente entende a situação socioeconômica do aluno, mas, não pode passar, tem que passar por mérito. Então, a gente ajuda no que for possível, tenta dar as ferramentas para o aluno passar, mas, há caos que não tem jeito!
P4	“Infelizmente são informações que eu não posso lhe dar, eu sei que está havendo um índice de reprovações com alguns estudantes, não sei exatamente de que países porque não acompanho, não tenho esses dados. Mas pelos estudantes da Guiné-Bissau que passou por minha orientação de monografia e estágio, reconheço haver uma certa dificuldade por parte desses alunos, mas eu acredito que tem a ver com a formação de base destes alunos.”
PC5	(...) A gente trabalha orientações individuais, mas os trabalhos são apresentados em grupo. E a dificuldade que a gente tem encontrado com esses alunos é exatamente qual grupo aceita-los! Não é somente pela questão da discriminação ou não. Mas é porque eles contribui um pouco. Às vezes e por dificuldade da língua. (...) Eles inclusive tem dificuldade de integração. Com exceção de um que saiu no ano passado não foi? Foi um que foi muito integrado, inclusive na despedida dele teve festa na turma, muito integrado, mas, ele não era negro entendeu? Os negros, os negros! Eles não se envolve muito na vida acadêmica não. Esses que estão aqui. Posso citar por exemplo, esta semana nós estamos com dificuldade com um aluno. Ele é da Nigéria. (...) Ele é muito arredo, ele foi meu aluno no início do curso, assim, ele responde aos nossos questionamentos com certa agressividade. Então ele não tem um comportamento muito amistoso com a turma não. (...) E tem um no atual período que eu encaminhei a CAENE porque ele estava com dificuldade em todas as disciplinas, que são atividades individuais (...) Na verdade no nosso curso tem um baixo índice de reprovações por causa

	dessa coisa do grupo, eles trabalham coletivamente. Agora os alunos do PEC-G, eles são raros os que se integram nos grupos. (...)
P6	“Eu acho que é uma fantasia da nossa parte no Brasil ao acolher esses estudantes de pelo fato deles serem natural de países de língua portuguesa em África, terem uma construção do universo gramatical, sintática, lexical e semântica muito bem arrumado na cabeça. Porque na verdade, nesses países apenas 20%, olha só 20% falam o português oficial, os demais falam línguas originárias, dependendo da região, do banto, do malê, quimbundo, umbundo, Keto. (...) Se eles falam entre eles uma língua que não é muito próxima da língua portuguesa, tem uma sintaxe muito diferente, quando chegam à universidade e ali que você que estruturar um pensar científico, aí a dificuldade começa, como você elabora um início de uma pesquisa, um meio de uma pesquisa, um fim de uma pesquisa? Então, a carência neste sentido, essas reprovações elas se acentuam no universo por quê? Por razões culturais, porque aqui no Brasil nós temos uma cultura voltada toda para a língua portuguesa. E nós aqui temos nossas dificuldades! (...)”
CPEC-G7	“Não. Não tem como avaliar o índice de reprovações deles é maior do que dos alunos normais da universidade, porque eles não deixam de serem alunos normais, apenas fazem parte de um programa específico. Mas, para gente a nível de PEC-G realmente não existe um índice de reprovações assim, tanto alunos está sendo reprovados, porque a gente tem uma fiscalização que o próprio Protocolo exige que a gente veja isto. (...) Eles na verdade se reprovam não é? Não podem ultrapassar aquele limite, mas eles se reprovam sim. Muitos inclusive, reclamam que a dificuldade na própria disciplina que eles tem! E neste sentido que o DACA (Departamento de Administração e Controle), nós não podemos interferir, porque isto é uma coisa, porque nossos alunos também que entra pelo processo seletivo do vestibular, tem dificuldades em algumas disciplinas, e isto é natural. A gente às vezes orienta que eles procurem a coordenação do curso, ou o professor para expor o problema, para ver se eles facilitam uma melhor leitura. (...)”
POP8	“No Curso de Medicina, o maior problema inicial quando eles chegam, é a disciplina de Bioquímica porque todos relataram para nós que eles não tem uma formação prévia em Química Orgânica, o que dificulta muito o entendimento deles desses conteúdos. Do total de 16 desses estudantes que estiveram aqui nos últimos anos, somente um, uma única aluna conseguiu ser aprovada na primeira tentativa na disciplina de Bioquímica, geralmente, eles repetem um ou duas vezes à disciplina de Bioquímica. A atribuição das reprovações, é exatamente entre os estudantes africanos de todos os estudantes que tem vindo, a deficiência no ensino de Química que eles mesmo relataram para gente. Então, todos eles tem essa dificuldade.”

Nos discursos dos professores, relacionados às prováveis causas das reprovações estudantis cabo-verdianas e guineenses, associa-se várias percepções. Porém, diferentemente dos estudantes, atribuíram em maior proporção, e predominantemente, às diferenças existentes na formação da educação básica entre os países africanos e o Brasil, e as questões interculturais, como a discriminação racial, e da falta de integração social. Mas, tendo a PC6, que faz crítica as práticas docentes homogenizadoras, pelo fato dos estudantes africanos falar o português, acreditar serem idênticos ao falado no Brasil, esperar deles um ritmo de produção textual e ou ensino e aprendizagem, nos moldes dos brasileiros.

Daí, chamando à atenção para o entendimento da pouca expressividade do português falado internamente nos países africanos. Observação que conflui para a pesquisa de Couto (1996) e Augel (2007) em Cabo Verde e na Guiné - Bissau. Tanto mais, se considerar o fato, de acordo com esta pesquisadora com base em Carolyn Benson (1994, p. 175), acerca do estudo das línguas maternas destinada a escolarização inicial na Guiné-Bissau, de que há uma

diferença entre uma língua aprendida (learned) e uma língua adquirida (acquired), não sendo suficiente o ensino oficial obrigatório do português ministrado nas escolas, em grande parte por professores, que não domina o idioma, falado por apenas 0,4% da população.

Morales (2011, p. 71-72), em relação ao preconceito na contemporaneidade em sala de aula:

“(…) O preconceito é de uma importância atual e será ainda mais no futuro, pois a convivência entre culturas diferentes vem sendo a norma que a exceção em muitos lugares. Os fenômenos migratórios, já não inter-regionais mas internacionais, vão se fazendo presentes na sala de aula. É verdade que, as vezes, a distância é pequena, mas outras vezes é grande e pode ser aumentada precisamente pelos preconceitos não só dos professores, mas também dos outros alunos.”

As respostas dos estudantes cabo-verdianos e guineenses para a questão que aborda sobre o tratamento dos professores em relação a heterogeneidade presente em sala de aula, reforçam alguns discursos percorridos até o presente, como se vê no quadro abaixo.

Quadro 18- Formação Discursiva o PEC -G seu funcionamento nas práticas sociais na UFRN: percepções estudantis a ceca do tratamento docente em relação a heterogeneidade social presente em sala e aula.

FD: O PEC-G : SEU FUNCIONAMENTO NAS PRÁTICAS SOCIAIS DA UFRN	
Estud.	Fragmentos Discursos
E2	“Na minha opinião não. Porque a maioria dos professores do meu curso, porque eu acho que os professores de História, de Humanas tem mais conhecimento assim de coisa da raça, da cultura. Mas, no meu curso (risos) que é tecnologia, se tiver dois ou três professores que conhecem nossa cultura é muito. Mas, sempre no meu curso, eu vivo falando com meus professores, colegas, eu digo para eles perguntarem sobre curiosidades sobre a África, sobre Cabo Verde que é meu país, é o que conheço, mas, eu acho que eles não estão preparados.”
E3	“Eu acho que eles estão preparados, eu quando vim, o pessoal me tratou, fui bem recebido, acho que estão preparados sim.”
E4	“Não! A maioria não. Posso dizer que todos não conhecem este programa, não conhecem as regras que os alunos estão enquadrados. Eu mesma já tive, tipo assim, a gente do PEC-G, se você matricula numa disciplina obrigatória, você não pode ser indeferido. Você não pode ser indeferido porque tem um prazo para você terminar o curso. E os professores não sabem disto, os coordenadores não sabem! Teve muitos casos de neste semestre. Eu fui indeferida em duas disciplinas obrigatórias. Só que muita gente foi falar com o professor, aí eles abriram umas cinco vagas para a turma. E, problema também das regras de reprovação, jubileamento, nenhum professor sabe. Se você não chegar e falar: ah professor eu estou nesta regra aqui, não posso ser reprovada. Ah não ! Mas isto não existe! Não sei o quê, não sei o quê, você está mentindo. Eu disse; não, existe sim. Foi Teoria da Computação, e estava com problema ainda na disciplina de Dados.”
E5	“Na verdade, eu acho , eu acho que noventa e pouco por cento não sabem, não conhecem o que significa PEC-G. Não sabem! Não sabem! (...)Não sei se é porque não se interessa procurar saber, talvez, os departamentos, secretarias que trabalham lá assim, que lida dar aulas, acabou, acabou! Tudo igual, tudo igual! Na cara da gente é tudo igual! Agora não sei se tem outra intenção por trás, mas, tudo igual na sala de aula, tudo igual. Porque você sabe, tem justiça! Qualquer coisa assim, se tentar diferenciar, você tem como reagir. No meu caso, eu não fico, na sala de aula qualquer coisa mesmo assim, tentando... o Continente Africano, pobreza, não sei o quê...Tú não sabes que a África do Sul é um país acabou! Cinquenta e quatro países formam um continente. Saiu de um país para outro é diferente do outro! A pessoa não sabe! Pensou no Brasil, acabou! Ser africano acabou! Não importa! Que país africano? Diferença na sala de aula assim comigo nunca aconteceu, não sei se vai acontecer mas, tomara que não.”

E6	“Eu acho que não, que o professor fala dando aula, nem idealiza, as vezes, nem pensa que eu sou caboverdiana. Para eles todos são brasileiros que passaram no vestibular como em algumas colocações, falam: eu sei que foi duro vocês todos passaram muito tempo no cursinho, para poder passar! Eles não colocam essa brecha que tem exceção na sala de aula. Então, quando dão aula, dão para todos os brasileiros. Então, eu acho que eles não tem essas preparações, e nem chega para mim, nenhum professor chegou para mim perguntando: tem alguma dificuldade, assim ter algum tratamento especial no sentido de ajudar, nunc aconteceu comigo. Então, eu acho que eles estão dando aulas para os brasileiros de forma geral. Então não tem essa preocupação com a diferença.”
E7	“Bom, eu vou falar no caso de alguns colegas nossos aqui. Os professores notam alguma dificuldade da nossa parte nos estudos. E , a tendência eles nos chamarem para conversar mesmo, para perguntar as dificuldades e tudo o mais. Mas, vai até aí, pergunta a gente tira as dúvidas e tratam a gente como igual na sala de aula. Mas a gente tira dúvidas com eles. De resto, é tudo com a gente fosse brasileiro mesmo. Como se a gente não tivesse problemas, não tivesse nada. Foi isto que percebi. Não tenho mais nada a declarar sobre isto aí.”
E8	“Os professores que eu tive até agora foram muito bons. Porque assim, quando eles chegam na sala já fazem idéia que eu sou de lá. Aí no final da aula muitos fizeram isto, não todos, mas, no final da aula falaram: qualquer coisa que você precisar está aqui meu email, meu celular, pode ligar, meu ambulatório é aqui. A maioria está, alguns não, mas a maioria está.”

Portanto, quanto a questão sobre o tratamento dado pelos professores para a heterogeneidade que se apresenta em sala de aula, observa-se no conjunto discursivos dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, que aponta o despreparo da maioria dos professores em saber como lidar com tais diferenças sociais, étnica, de gênero, culturais, e apenas parte estaria aptos. Dentre, esses professores, à percepção remete para os que lecionam às áreas humanas, em detrimento, das áreas exatas. Entretanto, tanto, os que reforçam essa assertiva, quanto os que discordam, trazem relatos de casos da realidade social, seja nas práticas pedagógicas, seja, junto à setores administrativos da UFRN.

O desconhecimento dos professores, de como lidar com a heterogeneidade social existente em sala de aula, de acordo com as regularidade discursivas estudantis caboverdianas e guineenses, leva a uma interpretação que toca a dois aspectos que estão imbricados nas relações do ensino e da aprendizagem, que remetem ao desconhecimento de pertencimento à diferença, Sousa Santos (2008). Um diz, respeito, ao fato de muitos professores não conhecerem à composição social mais ampla dos estudantes, que acaba por ignorarem às diferenças, incidindo num tratamento igualitário, e vice-versa. Ainda, em decorrência dessas práticas docentes, a preocupação centrada na ação do ensinar, inibiria uma relação de maior proximidade com os estudantes.

O outro, é de que o desconhecimento do PEC-G, seja pelos os professores e ou setores administrativos da UFRN, acarretariam implicações nos direitos dos estudantes-convênio PEC-G, e desgastes nas relações sociais acadêmicas nesta IES.

Indagado aos professores sobre a inclusão no Projeto Político Pedagógico, de seus cursos, sobre a questão da heterogeneidade social existente na Universidade, e de como lida

pessoalmente com esta questão em sala de aula, as regularidades discursivas manifestam sentidos que em parte, reforçam os discursos dos estudantes como observa-se no quadro logo abaixo

Quadro 19 - Formação Discursiva o PEC - G, seu funcionamento nas práticas sociais na UFRN: percepções docentes acerca do tratamento dispensado a heterogeneidade social presente em sala de aula.

FD: O PEC-G: SEU FUNCIONAMENTO NAS PRÁTICAS SOCIAIS NA UFRN	
Prof.(a)	Fragmentos Discursos
P1	“(…) Assim, eu me preocupo mais com a heterogeneidade da formação dos alunos. (...) Ah, em relação a raça eu tenho tratado do mesmo jeito no curso, e o sexo também, se é homem, se é mulher. Eu tenho tratado de maneira indiferente, indiferente no sentido de não diferenciar entre ele. Por exemplo, eu estou dando disciplinas agora para calouros que é praticamente uma revisão de matemática do Ensino Médio, porque foi diagnosticado que tínhamos deficiência graves em alguns casos. Então, o meu desafio é como eu vou fazer uma revisão para a turma, quando eu tenho uma heterogeneidade muito grande de formação matemática deles. (...) Como a Computação é uma área muito técnica, eu não chego a entrar em nada que tenha impacto acredito, na diferença racial ou cultural, a não ser quando eu esteja descrevendo algum problema que tente resolver usando matematicamente. (...) Do Curso da Computação, você diz para ele tratar de maneira politicamente correto os aluno? Não, não, não, nós não temos nada disto não, eu acho que vem do próprio professor em si, ele tem que saber que aluno é aluno independente do background dele, independente da formação dele.”
PC2	“É. o Projeto Político Pedagógico do nosso curso não adotou medida alguma, e ao contrário, houve alguns anos, onde o curso de Ciências da Computação abria vagas para alunos do PEC-G. Mas hoje, atualmente não abre mais vagas, as vagas foram fechadas. Isto foi uma decisão do Colegiado, ou seja, a maioria dos professores que compõe às turmas do curso, a maioria assim, argumentou que não valia a pena colocar estas vagas no curso. Na verdade, estava puxando algumas turmas para baixo. Então, os professores decidiram, não. O número de reprovações nos semestres iniciais do curso normalmente era de 50% de reprovações. Quando tem alguns alunos que dificultam ou puxam para baixo o curso, a gente acaba não exigindo tanto com a qualidade que a gente gostaria, deste pessoal fosse. E aí foi decidindo então, não abrir mais vagas. Temos ainda alguns alunos porque entraram em anos anteriores. Então, a política é se fechar para os alunos. Acho que foi em 2009. 2010, oficialmente. (...)”
P3	“Bom em termos de coordenação não foi tomada nenhuma medida específica para esses casos particulares. Então a única coisa que se observou realmente se constatou, foi o baixo rendimento em geral desses alunos. (...) Assim, às políticas adotadas são do ponto de vista do desempenho mesmo, que independe se o aluno é proveniente de convênio ou não. Em sala de aula como falei anteriormente, pelo que a gente procura fazer, pelo ao menos no meu caso particular, é dá o apoio necessário, é dá as ferramentas necessárias para este aluno superar as dificuldades, a falta de base que geralmente ele apresenta.”
P4	“(…) Todos os professores do departamento, não exclusivamente eu, temos sensibilidade em lidar com essas questões, não só em sala de aula, até porque depois nós temos horário reservado para atendimento que tem dificuldades. Isso se estende para alunos, independente de serem estrangeiros africanos. Então, os professores tem manifestado assim, certa disposição para atender essas dificuldades. A nível de sala de aula, a gente resolve da melhor forma possível. Eu particularmente, não enfrentei nenhuma dificuldade desse termo, em sala de aula. As dificuldades que os alunos tem, os que procuram recebem orientações adequadas para cada caso. (...)”
PC5	“(…) Eu acho que a gente lida com essas diferenças naturalmente. Porque eu acho que nós arquitetos e os urbanistas, eles tem uma formação aberta. (...) Assim, não tem dificuldade de recebê-los não! A dificuldade está dada pela dificuldade intelectual, talvez eu não esteja sabendo me expressar direito... Mas, eu vejo que desde a época que eu fui aluna, na minha turma tinha muitos latinos-americanos, não como agora, só africanos, os latino-americanos também tinham dificuldades de relacionamento.” (...)”

P6	“Sim. Quando nós entramos aqui na UFRN, fomos incubida de ministrar a disciplina Literatura Africana. Então, a minha disciplina só tinha uma ementa: Literatura Africana. Envolvia Cabo Verde, Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe. Aí nós colocamos assim: olha Portugal o mapa é pequenininho, nós temos três ementas, Literatura Portuguesa 1, 2 e 3. Por quê em relação à África nós temos só uma disciplina envolvendo cinco países? (...) No mínimo deveria criar cinco ementas. (...) Essas ementas construídas durante esses anos que estamos aqui, fizemos dois colóquios justamente para tentar abrigar essas discussões aqui dentro, tentar fazer uma ponte do que estamos fazendo aqui no Nordeste. O Griot é uma tentativa dos pesquisadores do Nordeste repensarem suas posturas em sala. Saber o que está fazendo, não é apenas um evento assim para publicar, mas, saber o quê está fazendo, é um evento de pesquisa, ensinar as pessoas. Então nós estamos abrindo nesta linha, no próximo Griot ser em África. (...) Então, no Rio Grande do Norte, na UFRN, existe uma sementinha que está pensando desde os estudos de Cascudo aos dias atuais, pensando África, essa relação Brasil e África. Eu acho muito importante isto! O que colhemos até aqui aí talvez, haja um certo tempo! O que almejo com o tempo é justamente uma maior interação com as escolas. Como é que vamos fazer essa a ponte com as escolas? Aí possivelmente, precisamos de mudanças de olhares! Acho que o racismo na escola, com já Kabengele diz isto: a es cola é racista, então precisamos rever, e já estão revendo seus valores.”
CPEC-G7	“Tem. No Projeto Político Pedagógico de cada curso que funciona dentro da universidade, inclusive nós discutimos na CDP que é uma seção aqui para acompanhar caso surja alunos com problemas pedagógicos. Então, o professor orienta pedagogicamente para ele se adapte à disciplina. É isto que a universidade tem, e já está colocando na prática exatamente para atendimentos específicos. Eu não tenho problema não. Eu acho legal. Inclusive, é uma coisa que faço com muito prazer, porque eu gosto muito de lidar com eles, conversar com eles, orientar, escutar e eles me procuram muito e aí me torno amigo deles, logicamente, cumprindo toda à nossa legislação.”
POP8	“O Projeto Pedagógico já tem uma direção por causa da própria Diretrizes Curriculares, e hoje o Conselho Regional de Medicina, eles tem várias atividades de formação continuada. E o que a gente vê de diversidade dentro do curso, e especificadamente o que eu tenho tentado fazer é que muito das atividades nossas, às atividades práticas, elas são feitas em grupos. E uma das coisas que insisto claramente de forma precisa com os estudantes em sala de aula: nós vamos montar os grupos de uma forma aleatória! (...) Nós vamos montar os grupos aleatórios para vocês aprenderem a mudarem de atitudes, à trabalharem em equipe! Independente se o indivíduo é seu amigo ou não. E com isso permite que os estudantes que vem de fora, e que são distantes em termos de proximidade, possam ter pelo menos, uma igualdade na distribuição dos grupos. Porque quando a gente faz com que a distribuição dos grupos seja definida pelos próprios alunos, até por uma questão de proximidade, eles montam os grupos entre eles, e acaba fazendo com que aqueles indivíduos que são dos cursos que vem com deficiências ou os que vem dos países africanos, eles ficam agrupados, isolados, o que é muito ruim! Então, essa coisa que a gente faz, é a definição de trabalhos, somos nós que fazemos, e fazemos sempre com o objetivo de fazer uma integração entre eles.”

Pois, apesar de encontrar-se divididos entre os discursos dos professores, especialmente, os das Ciências da Computação e o da Engenharia da Computação, que afirmam que o Projeto Político Pedagógico dos seus cursos não contempla à temática da heterogeneidade, deixando entender que essa questão deve ser inerente à preocupação da função docente, no entanto, predominou os que afirmaram contrariamente. Ainda, no curso de Ciências da Computação, por decisão do seu Colegiado do Departamento, haveria fechado as vagas destinadas aos estudantes-convênio do PEC-G, entre (2009-10), conforme o depoimento, do seu coordenador, o PC2, exposto no (Quadro 19), acima:

“É, o Projeto Político Pedagógico de nosso curso, não adotou medida alguma, e ao contrário, houve alguns anos, onde o curso de Ciências da Computação abria vagas para alunos do PEC-G. Mas, hoje, atualmente não abre mais vagas, as vagas foram fechadas. Isto foi uma decisão do Colegiado, ou seja, a maioria dos professores que compõe as turmas do curso, argumentou que não valia a pena colocar as vagas no curso. Na verdade, estava puxando algumas turmas para baixo. Então, os professores decidiram não. O número de reprovações iniciais no curso era normalmente de 50% reprovações. Quando tem alunos difícil ou puxam a turma para baixo, a gente acaba não exigindo tanto com a qualidade que gente gostaria desse pessoal fosse. Ai foi decidido então, não abrir mais vagas. Temos ainda, alguns alunos porque entraram em anos anteriores. Então, a política é se fechar para os alunos. Acho que foi em 2009, 2010 oficialmente. (...)”

Indicando que à questão do fechamento de vagas para o estudantes-convênio PEC-G/UFRN, também, esteve nas pautas de discussões de outros dois Colegiados, nos casos, nos cursos de Engenharia da Computação e no de Medicina. E, em todos três casos, à justificação, gira em torno, de um histórico de baixo rendimento acadêmico obtido pelos os estudantes, especialmente, entre os africanos, que provocaria, uma queda do nível ou qualidade do ensino e da aprendizagem dos cursos frequentados. Como, sugere, o depoimento do professor, o P3, observado através do (Quadro 15):

“Então, do ponto de vista pedagógico o que eu tenho visto nas discussões, assim, em termo do Colegiado de curso, é a viabilidade de manter essas vagas de convênio, justamente, porque é recorrente entre os professores, que o rendimento desses alunos geralmente, não é bom, Então, ou seja, do ponto de vista das relações internacionais é interessante ter uma cooperação com os países da África, mas, do ponto de vista do curso, não parece adequado trazer esses alunos para cá.”

Nos discursos dos professores, deixando entender que no processo, seja, da decisão ou discussão dos Colegiados dos referidos cursos, sobre o trancamento das vagas, para o PEC-G, não houve a participação da coordenação deste programa, e dos estudantes-convênio. Porém, depoimento da estudante E4, tratando sobre a distribuição das vagas para os estudantes dos PALOP na UFRN, indica que este fato na Engenharia da Computação, fora renunciado por um professor/coordenador:

“(...) Eu lembro uma vez que um colega meu da Engenharia da Computação, disse que o coordenador à época, falou que não ia dá mais bolsas pra africanos, pra computação. Porque todo o mundo que chega aqui, chega assim, meio que não sabe realmente que o curso exige né! A gente pensa que é só mexer na Internet. Mas não é, é bem difícil, difícil mesmo!”

No Curso de Medicina também observa-se nos discursos do professor POP8 e do estudante E8 passagens sobre o movimento de trancamento de vagas para o PEC-G. Na do professor, primeiro, quando deu resposta sobre a posição da coordenação do PEC-G diante dos conflitos étnicoraciais ocorridos com esses estudantes na UFRN:

“O que a gente tem é o seguinte. Da coordenação eu desconheço qualquer movimento porque eu não tenho nenhuma interação com a coordenação do PEC-G na UFRN! O que é estranho! Eu não sei como o fenômeno está organizado porque no Curso de Medicina eu me comprometi em ser o responsável para acompanhar os estudantes, porque inicialmente ocorreu um movimento por parte dos estudantes e de alguns professores, em não oferecer mais vagas para Medicina por causa das deficiências que os alunos tinham. E aí o que a gente discutiu foi: então, vamos manter os alunos mais com uma orientação definida! E eu me comprometi com essa orientação. Mas em nenhum momento, eu recebi qualquer orientação, ou até que exista na UFRN uma coordenação típica para tratar com os alunos! Então, eu desconheço qualquer ações da UFRN em si com o objetivo de reduzir ou evitar o racismo entre esses estudantes. Isso veio, a proposta do próprio Colegiado por parte dos alunos e de alguns professores do Colegiado do Curso de Medicina por causa da deficiência que eles tem.”

A outra passagem verificada no discurso do POP8 esse respeito, foi dada para o quesito de diminuição das vagas sobre nossa impressão de diminuição de vagas da UFRN para o PEC-G no período (2010 -2012), quando ao posicionar-se, reforça o movimento além de que no ano de 2010 o Curso por algum motivo deixou de ofertar vagas:

“Como suposição, talvez. Eu não sei, seria uma diminuição das vagas nossa como ocorreu a tentativa no Curso de Medicina de diminuir? Se nós tivéssemos diminuído não recebendo um alunopor semestre, são dosi por ano. Sempre todo o ano tem. Agora em 2010 eu não sei porque, não sei se foi porque teve uma época um problema burocrático nosso, que perdemos o prazo de enviar para a Pró-Reitoria a vaga para o estudante do Programa aí não teve vaga.”

Enquanto a passagem do estudante de Medicina o E8, guineense, encontra-se no (Quadro 28) mas adiante, quando trata de forma sucinta sobre conclusão de curso, desligamento e distribuição de vagas, e, em relação a estas aborda uma questão política educacional interna da Guiné-Bissau:

“(…) É porque passou cinco anos que vagas não foi para a Guiné-Bissau porque tinham Ministro da Educação que foi inventar que de falar que que a faculdade de Meidicina estava conseguindo suportar a carga dos alunos (...) Aí ele foi inventar de falar isto para o MEC, e MEC tá, corta vaga de Medicina, de Odontologia e tudo que é da área da Saúde (,,) quando o MEC viu que o país não estava conseguindo suportar a carga dos alunos que queriam fazer as áreas da Saúde, aí eles abriram as vagas no ano passado de novo. Aí veio uma menina para Medicina e outra para Odontologia (...)”

Portanto, apreende-se nos discursos dos sujeitos entrevistados sobre às relações pedagógicas, uma mescla das práticas didática-pedagógicas tradicionais associadas às que visam maior inclusão social dos estudantes de graduação na UFRN. Dos discursos dos estudantes principalmente, remetem para a negação das diferenças, uma norma da homogeneização, que se limita a comparações simples, uma única dimensão, Sousa Santos (2008). Já nos discursos dos professores, observa-se, a menção de vários esforços e práticas pedagógicas individuais, e principalmente, coletivos mediados por diversos Projetos Políticos Pedagógicos, inclusive algumas práticas orientadas para o cumprimento do Plano Nacional

de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana., (2009).

Pesquisa de Baldi (2009), voltada para a formação continuada docentes participantes do Projeto de Atualização Pedagógica (UFRN, 2003-04), insere-se nas pautas das melhorias dos recursos humanos, que vem sendo desenvolvida nesta IES. Cujo resultado, aborda diversas dificuldades docentes, que reforça os discursos de alguns sujeitos entrevistados, dentre as quais, concentraram em quatro: metodologia, avaliação, lidar com o aluno e ser professor, inclusive, com a heterogeneidade, ainda que em menor percentual, mas observando também, a predisposição para mudanças. A respeito das relações pedagógicas na UFRN, Baldi (p.314 -315) analisa:

“Sobre o relacionamento com os alunos, também não existe um consenso, havendo um dilema entre proximidade e distância nessa relação, considerando o fato de conhecer a origem social econômica, e, ministrar uma forma de apoio socioafetivo que foi considerada com moderação. (...) Estes acreditam no trabalho heterogêneo em sala de aula e afirmam que a vontade de aprender dos alunos depende também da motivação desenvolvida pelo professor”.

No entanto, a maioria dos aspectos educacionais levantados pelos sujeitos pesquisados, passam por diversas questões históricas, políticas e socioculturais, instauradas no sistema da educação brasileira, das quais, expressam as Diretrizes do REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), agosto de 2007. E, possivelmente, mais, das particularidades dos cursos de graduação da UFRN, conforme documentos REUNI/UFRN, que através do CONSUNI, aprovou e aderiu essa política em outubro de 2007, REUNI, 2007 e do Plano de Gestão de Ação: 2007 – 2011.

A interpretação que as Diretrizes do REUNI (2007, p. 7-8) dá para o sistema de educação superior no Brasil, é a de que mantém um modelo de formação acadêmica, profissionais e institucionais superados em muitos aspectos, que necessitam passar por profundas transformações. Afirma que prevalece neste sistema educacional brasileiro, uma concepção fragmentária do conhecimento, fruto das reformas universitárias parciais e limitadas implementadas nas décadas de 60 e 70 do século XX.

As Diretrizes do REUNI (2007, p. 7) em relação ao plano operacional do sistema de ensino brasileiro, elenca oito constatações sobre aspectos dos problemas herdados do velho regime de formação docente:

- 1) Os atuais cursos de graduação são orientados quase que exclusivamente para a formação profissional e, mesmo aqueles que não têm essa natureza como os

bacharelados em áreas básicas, mantém currículos concentrados, sem abertura para outras áreas do conhecimento.

- 2) A aprovação de proposta curriculares inovadoras enfrenta grandes dificuldades por conta de sua incompatibilidade com as regras de classificação, organização e oferecimento de componentes curriculares.
- 3) A universidade pública brasileira ainda não conseguiu implementar, por falta de decisão política interna, na maioria das IFES e recursos financeiros uma política de ações afirmativas, com efetiva garantia de permanência de estudantes que apresentem condições sociais desfavoráveis.
- 4) Os dois princípios norteadores básicos dos currículos contemporâneos, flexibilidade e interdisciplinaridade, são praticados por um mínimo reduzido de cursos de graduação e os que aplicam optam por uma dos princípios, ao invés de conciliá-los.
- 5) As práticas pedagógicas, adotadas nos cursos de graduação, são tradicionais, com predominância de aulas expositivas e uso incipiente de recursos tecnológicos e outras formas inovadoras de ensino.
- 6) As turmas apresentam em geral, reduzido número de estudantes em componentes curriculares cuja natureza não requer essa baixa relação professor/aluno predominando, o padrão de formação de pequenos grupos.
- 7) Os espaços físicos das unidades universitárias registram, não raramente, considerável ociosidade no período noturno.
- 8) Os índices de evasão de estudantes nos cursos de graduação atinge, em alguns casos níveis alarmantes.

Diante dessa realidade do sistema de educação no Brasil, as Diretrizes do REUNI (2007. p. 9-10) enfatiza que a ampla reestruturação da educação superior, vem ao encontro dos desafios que exigem o contexto da educação global no novo século, através de um pacto entre governo, instituições de ensino e a sociedade:

“Os desafios do novo século exigem uma urgente, profunda e ampla reestruturação da educação superior que signifique, no contexto democrático atual, um pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade, visando a elevação dos níveis de acesso e permanência, e do padrão de qualidade. O país encontra-se em um momento privilegiado para promover, consolidar, ampliar e aprofundar processos de transformação da sua universidade pública, para a expansão da oferta de vagas do ensino superior, de modo decisivo e sustentado, com qualidade acadêmica, cobertura territorial, inclusão social e formação adequada aos novos paradigmas social e econômico vigentes, conforme preconizam as políticas de educação nacionais.”

E, no sentido de reverter o diagnóstico apresentado do quadro educacional do Ensino Superior no Brasil nas IFES, as Diretrizes do REUNI, com base no Art. 2.º do Decreto n.º 6.096/2007, foram estruturadas em seis dimensões, das quais, cada uma traz um conjunto de aspectos específicos. Entretanto, orientando que essas dimensões devem ser combinadas com o plano de reestruturação das universidades federais, de acordo, com a opção institucional. Aqui, mencionam-se essas dimensões: A) Ampliação da oferta de Educação Superior pública, B) Reestruturação acadêmica curricular, C) Renovação pedagógica da educação Superior, D) Mobilidade intra e inter-institucional, E) Compromisso social F) Suporte de pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação.

Cuja meta global do REUNI, é alcançar, de forma gradual, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano:

- Taxa de conclusão média de 90% nos cursos de graduação presenciais,
- Relação de dezoito (18) alunos de graduação por professor em cursos presenciais

Ratifica-se o objetivo do REUNI:

“Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior.”

Anastasiou & Pimenta (2011, p. 170 -71) concebe o método tradicional uma mescla dos resquícios do ensino jesuítico, da administração francesa que possui uma separação entre ensino e pesquisa e organizacional, caracterizando-o, apontando crítica e método contraposto:

“Em nossa ação no ensino de graduação, essa concepção de universidade organizacional se faz presente por meio da força do modelo metodológico tradicional, da manutenção da visão moderna de ciência e de um saber tomado como inquestionável, de um processo predominantemente expositivo por parte do professor e passivo por parte do aluno, fundado basicamente em memorização, e das próprias relações individualistas, competitivas e de não-comunicação entre docentes e - em decorrência - entre disciplinas curriculares, assim, entre os alunos. Analisar essas práticas presentes em nossas universidades e instituições de ensino superior, em seus vínculos com os modelos opostos de universidade, o social e o organizacional, permitirá que se explorem suas contradições.”

A UFRN, atenta a essas mudanças históricas no âmbito do saber, aliada a uma série de outras demandas de cunho social e do mercado de trabalho, se insurge contra esse modelo de conhecimento, através de “um movimento de renovação do fazer universitário”, quando, da

implementação do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI durante à gestão (1999-2008,p.15), reafirmando a sua função social:

“As contingências históricas, destacando-se um fazer científico que se efetivou mediante a fragmentação dos saberes e a ideia de uma ciência instrumental, a obrigação de desenvolver políticas sociais, atender às demandas de pessoal e de tecnologia do setor produtivo foram fatos considerados que juntos com a análise das crises de hegemonia, de legitimidade, da própria instituição universitária, do paradigma do conhecimento, que envolve a universidade, constituem o contexto no qual se define o PDI 1999-2008. (...) Reafirma-se a função crític-cultural da universidade, manifesta-se insatisfação com o modelo vigente e sugere-se que a universidade cumpra seu papel de produzir e disseminar conhecimentos voltados para o bem da humanidade.”

Verifica-se, neste documento de gestão da UFRN, que esta universidade, ao longo de sua história, tem sido gerida por um contínuo e permanente esforços para vencer as adversidades, e, mediante às diversas circunstâncias, teve seus revesses de avanços e recuos nas esferas do ensino, da pesquisa e da extensão na graduação, despontando-se no campo da pós-graduação através de vários projetos de pesquisa intra acadêmica extra acadêmica. Entretanto, até às vésperas da sua adesão ao REUNI, revela que ainda, padece de muitos problemas no Ensino Superior e institucionais, como demonstra as duas passagens, retiradas da Proposta de Reestruturação e Expansão - REUNI, Natal, outubro, 2007, (p. 15 - 16):

“Nas oficinas pedagógicas de avaliação dos cursos, realizadas pela Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, os alunos têm revelado que os primeiros períodos são desmotivadores e que alguns professores que lecionam as disciplinas básicas não fazem à relação com a especificidade do curso. Essa falta de articulação entre as disciplinas básicas e os objetivos do curso, dificulta a relação de pertencimento do aluno com o curso. Para o aluno ingressante na universidade, o momento representa uma mudança qualitativa na sua vida. Egresso do ensino médio, ele enfrenta uma realidade diversa de sua vivência anterior. A diferença entre os ambientes de ensino e o desconhecimento das características do trabalho acadêmico e intelectual são dificuldades que enfrenta o aluno ao ingressar no curso universitário. (...) A falta de sucesso na aprendizagem e a necessidade de trabalhar sem um acompanhamento sistemático de orientação acadêmica poderá desmotivar o aluno a continuar os seus estudos.”

Na passagem que sela compromisso de adesão ao REUNI, a UFRN, demonstra (p. 8), que através de uma ação conjunta com o PDI (207-2011), possa provocar um amplo programa de reformulação e atualização curricular e interdisciplinar entre o ensino, pesquisa e extensão:

“Ao aderir ao REUNI, a UFRN assume o compromisso de realizar as mudanças de forma planejada e participativa, tendo como suporte estudos, diagnósticos e resultados de auto-avaliação institucional. Para constuir essas mudanças, o Programa de Reestruturação e Expansão (REUNI) cria possibilidades de redimensionar e implementar aspectos fundamentais no Plano de ação (2007- 2011), que se compromete com o desenvolvimento de um amplo programa de reformulação e atualização curricular, de modo a integrar o ensino às atividades de pesquisa e de extensão. O foco das mudanças pretendidas está voltada para melhoria da graduação, oportunizando a redução das taxas de retenção e

evasão; a implementação de ações que repercutam na formulação didático-pedagógica do corpo docente, de maneira que incorporadas novas metodologias informacionais às atividades de ensino; avaliação de experiências didáticas bem sucedidas e institucionalização de políticas de melhoria da educação básica.”

Tratando sobre a questão do conhecimento do funcionamento do Programa Estudantes-Convênio de Graduação pelos docentes, setores administrativos da UFRN junto aos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, as discursividades de todos aponta o desconhecimento de como funciona o PEC-G, pela comunidade acadêmica. Fato que repercute diretamente, no cotidiano das relações pedagógicas, seja com alguns professores, indicando, mais com os colegas, bem como junto a alguns setores administrativos, que infringe de diversas formas, os direitos dos estudante-convênio PEC-G.

O dilema do ser estudante-convênio PEC-G, no qual está submetido a dois vínculos, um com o programa, o outro, com a universidade onde está matriculado, Cláusula 11 § 1.º, fica mais incisivo nos depoimentos dos estudantes E4, esta da Ciência da Computação e E8, este do curso de Medicina. Assim, os estudantes sugerem a necessidade de maior divulgação do PEC-G nas esferas da UFRN, o E1, por sua vez, demonstra o esforço da Associação dos Estudantes Convênio, para tal, por ocasião das festividade do Dia da África, como se vê:

Quadro 20 - Formação Discursiva o PEC - G, seu funcionamento nas práticas sociais na UFRN: percepções estudantis acerca do grau de conhecimento da PEC - G na UFRN.

FD:O PEC-G:SEU FUNCIONAMENTO NAS PRÁTICAS SOCIAIS NA UFRN	
Estud	Fragmentos Discursos
E1	“Então, aqui na UFRN a gente percebe isto porque a gente de fato lida mais com esses órgãos aí o assessor e o coordenador do PEC-G e alguns professores. Mas o PEC-G não é muito divulgado assim na UFRN. Inclusive, a gente todo ano na comemoração do Dia da África, tenta divulgar panfletos, faz atividades culturais, faz exposição no Centro de Convivência, tudo no sentido de divulgar mais este programa, fazer com seja mais conhecido pela comunidade acadêmica, mas isto infelizmente, ainda não aconteceu. Inclusive, há professores que deveriam conhecer mais, ouve assim por alto, mas não sabem o funcionamento, como andam as coisas. Então, como todo convênio sempre vai existir coisas que precisam ser melhoradas, coisas que precisam ser ajustadas. Mas, no caso do convênio, uma divulgação maior seria interessante, assim por exemplo. Os estudantes sabem que existe o estudante-convênio aqui, mas nenhum deles tem ideia assim como funciona o projeto de convênio, muitos dizem que a gente não faz vestibular como dizem aqui, mas lá nos países de origem da gente, a gente faz o processo seletivo, não é igual vestibular claro, onde tem quase todas as matérias, mas você faz um exame seletivo para poder entrar na universidade.” (...)
E2	“Eu concordo com essa afirmação. Porque a maioria mesmo daqui da instituição, não conhece o nosso manual, não tem conhecimento, então, eu concordo. E também o que eu acho que vai ajudar muito, e se a instituição, o governo sei lá aqui dos órgãos, mandar algum representante para os países que vem estudar no Brasil, para eles conhecerem nossa cultura, realidade, porque a maioria quando vem tem que ter um Termo de Responsabilidade financeira, mas, a maioria consegue este termo assim de um tio, de uma pessoa amiga da família que tem mais condições para assinar. A maioria não tem condições financeira para bancar o seu sustento. (...)”
E3	“Acho que sim. Desconhece. desconhece! Deveria ter algumas.. não sei passar direito. Mas,

	o pessoal saber o que os alunos do PEC-G, o que eles tem direito, porque não tem. Só para esclarecer, porque é um pouco diferente de outros alunos que ingressam por outra forma. Eu acho que desconhecem.”
E4	“Concordo plenamente. Para mim, quando acontece casos tipo, ser indeferido, ou algum problema numa disciplina: o maior problema é que o professor não conhece as regras, e acha que a gente está inventando as regras. Aí fica meio difícil. Na terça-feira, eu estou também concorrendo um estágio, tentando um estágio que é parceiro com a UFRN. E como eu sou aluno convênio, eu não posso trabalhar, só que a moça que estava lá para me entrevistar disse: tem que vê se você pode estagiar. Eu falei: eu não posso trabalhar, mas estagiar eu posso! Basta que seja estágio, eu posso, melhor ainda se a empresa tem convênio coma UFRN. Aí ela disse: Não, não! Tem que ver se é isto mesmo é possível. Então, não conhece! Por ser parceiro da UFRN, eu acho que deveria no mínimo conhecer os convênios que a empresa tem para não ficar para o alto, alguma coisa que surge.”
E5	“Pois é. Assim, o que eu acho, criar também palestra dentro da UFRN, abrir um espaço, assim para nós. De tentar assim explicar mais ou menos entendeu? O que é o PEC-G? O que queremos para mudar? Ou para ser mudado? (...) Porque dificilmente se organiza uma palestra, aqui! Por exemplo, tem biblioteca aqui, no auditório mais ou menos. Como compor, acho que não! Vamos participar? Não. Vão participar porque quer certificado. Vão participar para ganhar um certificado, ganhar hora. Então, o diferente também, adotar também da mesma forma como eles abrem para os outros cursos. Mandam mensagem para todo o mundo através do Sistema SIGAA. Mas, para nós assim, nada ! Não sei se falta alguma coisa para fazer! Então, atendimento ao PEC-G, muito pouco limitado, limitado. A gente participa assim das palestras que eles dão lá, só palestra. Se palestra não tem nada ligado ao PEC-G, a África. Então, nada a ver, tem que encaixar com assunto de palestra”. (...)
E6	“Eu acho que o desconhecimento é tanto da parte dos docentes, dos funcionários é como mesmo da gente. A gente sabe de algumas regras, mas se a Sr. ^a for perguntar todo o mundo, não vai saber 100% de todas as regrinhas, mas sabe sim porque a gente é do Protocolo PEC-G. Mas muitos docentes não sabem, ou sabem assim por alto. Eu acho que deveria ser feito mais palestras, mais reuniões com os corpus docente para falar sobre o protocolo, talvez, no início do período, num momento mais específico para as pessoas saber mais, serem informadas.”
E7	“Em parte sim. Digamos o quê? Eu acredito que os docentes e os funcionários da UFRN não sabem dos protocolos da PEC-G. Só conhecem os alunos quanto dos seus direitos, e deveres eles não estão cientes, só sabem que eles estão ali para estudar e pronto! Talvez seja esses os direitos e os deveres deles, mas não procuram saber mais do que isto. Pois é. Para mim eu posso até ter opinião, mas realmente minha tendência é ficar longe, não tenho nada a ver com política. Sim, a gente deveria ter as nossas regras, estão tudo no papel. A gente deveria ter pelo ao menos ter os nossos no Sistema agora Online, deveria ter ali, a disponibilidade dos nossos regulamentos para todos. Se tiver ele está muito escondido, e os professores não tem livre acesso a ele. Poderia estar lá na página: aqui é o regulamento dos estudantes-convênio, aqui é o regulamento dos estudantes em geral e tudo o mais. Caso o professor ter contato com o estudante-convênio, já teria como ajudar o cara. Quanto a política tudo o mais, eu não gosto de debater, posso ter opinião mas, eu não gosto de me meter.”
E8	“Precisa melhorar porque tem professores, não só professores, mas os administradores na universidade, a maioria não está sabendo de regra de PEC-G, por isto a gente tem que se impor regras internas da universidade. Porque quando a gente chega e fala que regra do PEC-G é isso, isso, a pessoa não está informada sobre aquilo e fala regra da universidade, aí fica complicado, precisa melhorar. Para mim, tipo assim, para a gente já era! Mas para os que vão chegar agora, seria bom quando eles chegassem, se tivesse incluído na regra PEC-G, auxílio moradia, auxílio alimentação tipo colocar os alunos na residência, dar a bolsa alimentação para eles, sem ter que todo dia ir lá falar com a (...) . Seria um bom passo, mesmo não sendo um auxílio financeiro tipo bolsa Promisaes, coisa que já existe, poderia ser um auxílio moradia, se isto não fosse possível um auxílio alimentação de qualquer jeito eles poderiam fazer” (...)

Já aos professores, foi indagado sobre a função da assessoria do PEC-G/UFRN²⁵ junto aos departamentos dos seus cursos no sentido de favorecer o conhecimento, o funcionamento, discussão e debates para o bom funcionamento do programa educacional Brasil e países africanos. Complementando a pergunta, pediram-se sugestões de como melhorá-lo nos espaços nas práticas sociais e institucional na UFRN, estas foram deixadas para serem abordadas nas considerações finais, apesar destas aparecerem em meio às outras discussões. Assim, considerando as respostas dos docentes referente a primeira parte daquela pergunta:

Quadro 211 - Formação Discursiva o PEC G, seu funcionamento nas práticas sociais na UFRN: percepções de docentes quanto a divulgação do PEC - G por setores administrativos responsáveis.

FD: O PEC-G:SEU FUNCIONAMENTO NAS PRÁTICAS SOCIAIS NA UFRN	
Prof.(a)	Fragments Discursos
P1	“Em relação a Ciências da Computação nenhuma. A gente não tem tido pelo ao menos, este tipo de interação, nenhuma.”
PC2	“nenhuma. Eu pelo ao menos desconheço qualquer atitude da assessoria para informar qualquer coisa seja lá o que for sobre este convênio para a gente. A gente, a única informação que tínhamos na época é que vocês tem mais dois alunos do PEC-G!
P3	“Pelo ao menos no tempo quando eu era coordenador não recebi nenhuma demanda da assessoria para à coordenação em relação às vagas: Olha queremos mais vagas, abre mais vagas, não! É só a existência dessa possibilidade e a gente como Colegiado define o número de vagas.”
P4	“Infelizmente não tenho acesso na medida que são questões que não me dizem respeito diretamente, não conheço, não tenho opinião formada a respeito disso.”
PC5	“Nenhum! (...) Confesso que não sei de nada! É muito pouco divulgado como funciona isto, e vem muita gente para este programa. Não sei de nada, não sei de nada! Não sabia nem que existe coordenação do PEC-G aqui na UFRN. Eu acho que diante dessa realidade que a gente tem, acho que a instituição tinha que saber mais sobre o PEC-G! O que nós sabemos, pelo menos no curso de Arquitetura e Urbanismo é que no início do semestre, que nós podemos receber um aluno que vem por indicação do PROGRAD, e que não passa por seleção nenhuma! Como nosso curso tem uma entrada de vinte por semestre, significa que nós recebemos aqui os melhores alunos das escolas privadas, principalmente das escolas privadas – é o grande público da gente são esses. Ou sejam, são alunos com desempenho acadêmicos muito bons. Um grupo muito restrito de qualidades. E assim, esses meninos ficam à desejar! Esses meninos são os únicos que ficam. (...) Eu não sei, mas acho que a universidade teria que divulgar entre os professores e entre os servidores que lidam com esses alunos, o que é o programa, a que ele se dispõe. Quer dizer, a gente está recebendo esses alunos como? Eles são selecionados como? Eles vem por quê? No país deles não tem formação em Arquitetura e Urbanismo por exemplo? Fico sempre imaginando que eles estão porque lá eles não tem! Mas não sei! Eles estão aqui por quê o governo brasileiro quer ajudar os países africanos ? Eu acho que falta um pouco dessa consciência, inclusive nossa de professores. Essa coisa de ser tratado como aluno especial, nem todos os professores sabem! Nem todos os professores que lidam como se eles fossem alunos especial! Por exemplo, se eu soubesse, ontem no meu argumento para os professores do 7.º período que estão lidando com o problema (...), eu tinha dito. Eu fiz um argumento em cima de meus sentimentos! Que ele está aqui porque o governo brasileiro

²⁵Nas entrevistas com os professores utilizou-se os termos assessoria e por vezes coordenação do PEC-G respectivamente: P1, PC2, P3, P6 e PC5, CPEC-G7, POP8. E para o P4, perguntou-se a função simultânea da coordenação e da assessoria do PEC-G na UFRN.

	tem um convênio! Porque a gente tem que ter responsabilidades! Que ele não pode ser penalizado pela relação difícil que ele está tendo com a turma! E que os professores não pode jogar ele fora! Que a gente não pode reprova-lo demais senão ele perde o programa! Então, tem que haver alternativas. Agora, não está claro, pelo menos para minha vivência aqui na coordenação pela segunda vez, que estou lidando dessa forma, mas, eu não sei de nada do PEC-G! Mas eu lido com a coordenação do curso com esses alunos africanos do mesmo jeito que eu lido com os alunos brasileiros, eu não trato eles diferentes por isto.(...)
P6	“Nós temos mais contato assim por exemplo, por ocasião dos eventos. É uma questão de linha dos parceiros. No próprio Griot, na festa da Consciência Negra! (...) Até porque as atividades nossas aqui dentro da universidade é um corre-corre. Gostaria de ter mais proximidade! Eu sinto que poderíamos sentar mais! Acho que poderia fazer mais reuniões com a gente! Chamar mais a gente, fazer isto entende?
CPEC G7	“É eu não sei se este tipo de programa tem a ver com divulgação! Porque todas as universidades brasileiras que eu saiba, aliás quase todas, não sei, tem este convênio! E cabe a cada universidade fazer a sua parte. A gente não tem muito o que fazer assim, de sair divulgando na imprensa o que tem este programa e tal. porque eles sabem! E os departamentos sabem, eles sabem que existe este Programa PEC-G, possa até nem conhecer como é o procedimento, mas eles sabem que existe e tal. E eu como coordenador, eu faço o melhor possível porque eu acho muito bacana esse contato com pessoas de outros países. E a gente vê muito deles, apesar de ter dificuldades com um ou dois, mas a maioria ficam muito felizes! Eles gostam ! Eles se adaptam! Curtem! Não querem nem mais voltar entende? (...) Apesar de eu deixar bem claro, o meu tratamento com eles aqui, é igual a qualquer aluno que nos procura, independente de qualquer um! Agora, seria bom que fosse mais divulgado mesmo! Mas a partir do momento que eles fundaram a Associação, acredito que ajudou muito porque eles fazem as festas, e todo o mundo toma conhecimento que tem! Apesar de não ir muita gente, porque o povo não valoriza. Mas eles fazem as festinhas comemorando as datas importantes deles, eu particularmente, eu acho um barato!
POP8	“Olha é muito confusa porque na verdade assim, aqui no curso de Medicina é assim, eu tenho uma coordenação do curso, que não faz parte do meu departamento, a coordenação engloba vários departamentos. Se a coordenação da universidade ou a assessoria da universidade repassa alguma informação, ela está passando às informações para a coordenação do curso, mas eu desconheço qualquer informação! E é interessante porque isto é na parte do ensino! Enquanto que já tive experiência de ter sido tutor do Programa de Iniciação Científica, que teve uma vez, no ano passado em 2011, uma estudante de Angola passou dois meses aqui no mês de janeiro e fevereiro, no nosso laboratório (....) Neste projeto teve toda uma preparação! Teve várias conversas com a Assessoria Internacional, eles explicaram a origem do programa, teve uma conversa com todos os professores que estavam recebendo, eu cheguei a conhecer todos os alunos africanos que estavam participando do projeto, o que foi uma coisa bem integrada, que eu acho que facilitou muito o envolvimento meu no projeto e do próprio aluno. Foi inclusive, a partir daí que eu mais me interessei em orientar pedagogicamente os alunos de graduação. Mas a interação minha com a coordenação geral da universidade do programa é zero! Não existe! Talvez deficiência de eu não ter procurado, ou eles não ter me procurado, ou qual o caminho que isto funcione!

Os discursos docentes acima sobre a função da Assessoria das Relações Internacional, da Coordenação, órgãos ligados ao PEC-G/UFRN, quanto a divulgação para conhecimento do seu funcionamento e desempenho educacional dos estudantes-convênios, são unânimes e claros quanto a inexistência de um elo de comunicação permanente desses setores com às coordenações dos cursos das Ciências da Computação, Engenharia da Computação, Arquitetura e de Medicina principalmente.

Pois, a maioria dos professores afirmou não existir nenhuma comunicação dos referidos setores com os professores-coordenadores dos referidos cursos. Um ou outro

professor manifestou haver uma comunicação esporádica e eventual com os citados órgãos, a exemplo da P6 do curso de Letras, que é coordenadora do Fórum Griot, do POP8, apesar de dizer que a interação com a coordenação do PEC-G, ser “zero”, relata experiência de um bem sucedido Projeto de Iniciação Científica entre a UFRN e Angola, que teve o intermédio da Assessoria das Relações Internacionais.

E mesmo do P1, quando no início da entrevista, relatou sua experiência à frente da coordenação no curso de Ciência da Computação. Ainda apreendendo-se, dos discursos dos professores P1, P3 e PC5, os dois primeiros da Computação Ciências e Engenharia, a terceira da Arquitetura, que foram coordenadores de cursos, esta última, nesta função pela segunda vez, denota que essa falta de comunicação não ocorre somente agora, mas já algum tempo, inclusive a última, alega que desconhecia a função de coordenação do PEC-G na UFRN.

E, apesar do coordenador do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), ou CPEC-G7, inicialmente, justificar que este programa não precisava ser divulgado perante a imprensa e na UFRN, pelo fato de saberem de sua existência nesta como em outras universidades, deixa escapar dúvidas quanto a este aspecto, ao dizer: “E os departamentos sabem, eles sabem que existe este programa PEC-G, possa até nem conhecer o procedimento, mas eles sabem que existe e tal.” O CPEC-G7, ressalta seu esforço na função de fazer o melhor possível, mostrando satisfação na relação com os estudantes africanos, e pelos resultados de seu trabalho, finaliza afirmando “Agora seria bom que fosse mais divulgado mesmo! E ao mesmo tempo, reconhece melhor divulgação do PEC-G depois da criação da Associação pelos estudantes através das festas que organizam, apesar de reconhecer a desvalorização pela maioria.

Portanto, dos discursos dos professores acerca do grau de comunicação seja com a Assessoria Internacional, seja com a Coordenação do PEC-G, denotam o pouco conhecimento do Protocolo do programa pela maioria pesquisada, fato que não se furta de demonstrar abertamente. Inclusive, um ou outro, trazem relatos do cotidiano com os estudantes africanos referentes a resoluções de problemas referentes ao PEC-G, que reforçam discursos estudantis, como exemplo: caso citado pelas estudantes caboverdianas E2 e E4, do Curso de Ciências da Computação sobre indeferimento de matrículas de alguns estudantes na disciplina, que coincide como o do PC2, professor-coordenador, quando foi indagado mais a diante sobre principais obstáculos reclamados pelos estudantes. De modo que o pouco conhecimento do funcionamento do PEC-G, por pela maioria dos professores transparece desde o início das

entrevistas e estende-se até o final, entretanto, extraindo-se outras questões relevantes que de certo modo, podem incidir sobre esses aspectos.

Os discursos dos sujeitos pesquisados, tanto dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, quanto dos professores, demonstram que o desconhecimento do Protocolo PEC-G somado a falta de uma sistemática comunicação de setores administrativos responsáveis no elo para o bom acompanhamento conforme Cláusula 4, na UFRN, sugerem estarem no momento, fragilizadas, prática que indica tem sido corrente em muitas universidades no Brasil que aderiram o PEC-G, conforme o Manual do Estudante PEC-G (2007, p. 9) “A implementação do PEC-G vem evidenciando que algumas cláusulas do Protocolo propiciam interpretações distorcidas de seus termos por parte das IES, principalmente quando seus respectivos regimentos estão omissos sobre a matéria pertinente.”

Quando sabe-se, Stalliviere (2004, p. 57), que:

“O fluxo da informação correta e pontual é um dos pilares básicos para os profissionais e gestores que interatuam no âmbito das relações internacionais, pois é graças a ele que se pode levar adiante uma gestão pró-ativa das assessorias, diretorias ou coordenadorias de assuntos internacionais.”

O discurso do coordenador do PEC-G, o CPEC-G7 sobre o papel da Associação dos Estudantes Convênio na UFRN para a divulgação do Programa PEC-G, vem confirmar os discursos dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau ao longo do texto, principalmente, a partir de pergunta direta a esse respeito. Foi perguntado também aos professores sobre o conhecimento e função da Associação dos Estudantes Convênio, e a maioria dos entrevistados afirmou desconhecer a existência desta entidade estudantil na UFRN e muito menos sobre atividades desenvolvidas, a exceção do P4, que afirmou participar das primeiras reuniões para sua criação, mas que não acompanhou o resultado final ,do CPEC-G7, e do POP8 que ouviu falar dos eventos por ocasião do Dia da África, até mesmo a professora P6, que integra o Griot, neste momento, foi reticente. Veja primeiro os discursos dos professores, em seguida dos estudantes:

Quadro 22 - Formação discursiva o PEC - G, seu funcionamento nas práticas sociais na UFRN: percepções docentes acerca da função da Associação dos Estudantes - Convênio na UFRN.

FD: O PEC-G: SEU FUNCIONAMENTO NAS PRÁTICAS SOCIAIS NA UFRN	
Prof.(a)	Fragments Discursos
P1	“Eu não sei. Eu não conheço o trabalho da PEC-G. Não, eu não sabia não.”
PC2	“Ah, desconheço assim o papel da Associação.”
P3	“Desconheço. Nem sabia que existia essa Associação dos estudantes PEC-G, estou sabendo agora.”
P4	“(...) eu realmente participei de uma das reuniões na reitoria com o antigo reitor , o

	professor Ivonildo. Mas eu não estava presente na qualidade de presidente do Núcleo Amílcar Cabral. Eu não acompanhei o desenvolvimento desse processo, não sei se efetivamente a Associação, ela foi criada ou não, não tenho informações à respeito.”
PC5	“Eu não sabia, nem sabia que existia isto! Eu nem sabia que existe.”
P6	“Eu conheço. Mas tipo assim o que eles fazem? (...)”
CPEC G7	“É eu mesmo antes de ser coordenador do PEC-G, que eles criaram essa Associação, se reuniram e criaram e a gente não tem nada a se opor, pelo contrário, porque eles começam a se articular lá dentro, e eles se articulam no sentido de querer o melhor para eles! Eles levam as reivindicações para a Assessoria Internacional e tudo. São batalhas que qualquer aluno faz como o Diretório Acadêmico, o Centro Acadêmico faz. Então, eles fizeram essa Associação, e de vez em quando eles vem pedir apoio para fazer os eventos como por exemplo agora em maio no Dia 25 que eles comemoram o Dia da África. Eles pedem a Assessoria Internacional apoio, e geralmente dá. Eu particular, inclusive recentemente mandei ofícios para algumas universidades aqui no Nordeste, é que eles querem que os alunos de lá participem destes eventos. Então, a gente fez ofícios com a programação que eles nos forneceu solicitando apoio do PEC-G destas universidades, divulgação da programação. Noutra parte, a gente não pode interferir que é uma programação realizada por eles, e eles é que tem que responder por isto.”
POP8	“Para mim no caso, eu desconheço a organização deles! Nunca fui procurado e nem fui informado das atividades que eles fazem! Não sabia! O que eu tenho visto é algumas manifestações de estudantes as vezes no Centro de Convivência. Ah, hoje tem apresentação da cultura de Angola! Ah, hoje tem apresentação da cultura de Cabo Verde! Só.”

Quando se analisa os discursos dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, acerca da função da Associação dos Estudantes PEC-G perante luta junto a alguns setores da UFRN, percebe-se neste sentido, que apesar dos dois grupos reconhecer sua importância pelos seus direitos, aborda aspectos que envolvem os limites e alcances da participação estudantil. Um diz respeito quanto a pouca participação dos estudantes nas reuniões e por conseguinte, nos debates ocorridos nesse espaço de participação coletiva. A ausência estudantil nas reuniões na Associação é justificada desde, o horário estabelecido para sua ocorrência, aos afazeres acadêmicos e da casa, indicando que a maior ausência nas reuniões, ser dos cabo-verdianos.²⁶ Outro, é que mesmo sem a majoritária participação dos

²⁶A menor participação dos estudantes cabo-verdianos em relação aos guineenses nas reuniões da Associação dos Estudantes Convênios na UFRN, talvez justifique o fato da predominância destes últimos na sua presidência desde sua criação em 2005, e sede localizada nesta IES. Muito embora nota-se que àqueles, vem compondo o quadro da diretoria. 1.º Presidente -2005: Mário Cia, formado em Engenharia da Computação, Vice-presidenta: Jaqueline Alves Miranda, Cabo Verde (Engenharia da Computação) 2.º Presidente - 2008: João Totas Antonio João Correia, Guiné-Bissau (Comunicação Social) . 3.º Presidente - 2009: Mário Fonseca Costa Pires (Comunicação Social) , 4.º Presidente - (2009-10) Edivino Alves graduando da Engenharia Elétrica, 5.º Presidente (2010-11) Abraão Rodrigues Neto, guineense, formado em Letras. foi substituído por Paula Irina dos Santos, (2012) cabo-verdiana. 6.º Presidente (2012-14) reassume Edvino Alves compõe sua diretoria: Vice-Presidente:Tânia Robert Vera Cruz Alves,cabo-verdiana (Ciências Contábeis) 1.º Secretário: Jeremias Fernandes, guineense do Curso de Medicina, 2.º Secretário: Mamadu Seidi, guineense (Direito), 1.º tesoureiro: Mikail SamoriValdez, guineense do Curso de Economia, 2.º tesoureiro:janna Barbosa Gomes Wambar (Ciências da Computação), 1.º Secretário da Cultura e dos Desportos:Luiz Gomes Junior, guineense (Engenharia Civil) e 2.º Secretário: Boaventura Valorian Furtado Biaguê,guineense (Direito). Informações colhida com o atual presidente da Associação dos estudantes PEC-

estudantes-convênios, segundo os que participam, inclusive, alguns deles que integram a diretoria como o E1, guineense que é secretário-tesoureiro, a E2, caboverdiana e presidente em exercício, e o E8, guineense e secretário da cultura, e da E4, elencaram várias situações-problemas que ao serem reivindicadas, foram solucionadas, como o da aquisição de Bolsas Alimentação e da PROMISAES, de aulas reforço de língua portuguesa, inclusive, casos que envolveram prorrogação e ou mesmo, evitararam jubilamentos.

Entretanto, segundo relatos estudantis como o do E8, do curso de medicina, teriam sido malogradas às reivindicações da Associação dos Estudantes Convênio de aulas- reforços para as disciplinas específicas das Engenharia e da Matemática, e das em torno por maior número de vagas para o PEC-G na UFRN. Esta reivindicação está amparada no Protocolo PEC-G, Cláusula 6 § 2.º que possibilita a SESu e IES negociação de oferta de vagas adicionais conforme a demanda específicas dos países participantes vinculados aos programas de desenvolvimentos socioeconômicos, reforçando à Cláusula 1 e Parágrafo Único. Parte dessas discussões acerca da participação dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, em torno da Associação dos Estudantes Convênio, encontra-se a seguir:

Quadro 23 - Formação Discursiva o PEC - G, seu funcionamento nas práticas sociais na UFRN: percepções estudantis acerca da função da Associação dos Estudantes Convênio na UFRN.

FD: O PEC-G:SEU FUNCIONAMENTO NAS PRÁTICAS SOCIAIS DA UFRN	
Estud.	Fragmentos Discursos
E1	“Sim, na verdade a gente chama de Associação mas até agora não é uma associação porque não é legalizada ainda. A gente estar tentando ainda legalizar há muito tempo isso, e até agora não se conseguiu concretizar. Isto tudo em verdade da própria desorganização dos estudantes porque nem todo mundo vai para as reuniões, a gente tenta fazer as coisas, tem gente que nem está aí, é complicado assim,”
E2	“A participação aqui dos estudantes cabo-verdianos e guineenses do PEC-G não é como a gente queria. Porque as nossas reuniões tem que ser no final de semana, e no final da semana, todos os estudantes tem alguma coisa para fazer, ou querem sair, tem que ajeitar a casa, fazer suas obrigações, aí fica ruim em pleno sábado sair de casa só para assistir as reuniões, é só insistindo muito para haver um número significativo para vir assistir as reuniões porque a maioria falta, e só depois quando as reuniões são feitas, já resolveu, que começam a se manifestar para reclamar. (...) A gente criou esta associação que responde por todos os alunos do PEC-G. A gente tenta conseguir bolsa alimentação para os alunos que não tem nenhuma bolsa aqui, a gente conseguiu número pouquíssimo, mas estamos brigando por mais. Acho que são vinte bolsas, agora não me lembro porque chegaram mais alunos, aumentaram os nomes. E, a gente conseguiu porque não tem nenhuma bolsa aqui, não pagam alimentação, almoçam e jantam aqui no RU. A gente pede também apoio para comemorar, porque a gente tem o Dia da África (...)
E3	“Acho tipo o papel é razoável sabe! Tudo mesmo poderia melhorar. Por exemplo o assunto das bolsas alimentação, essas coisas. Tem pessoas que precisam e não tem! E tem outra com bolsa que ganham! Aí quem não tem nada! Acho que deveria ter maior controle, um

G na UFRN, na sede desta associação, em :10/05/2013, que foram complementadas com outras fontes de pesquisas, como os cadastros de matrículas dos estudantes PEC-G (2010-2012.1) e Editais do PROMISAES.

	acompanhamento sabe! Deveria ter uma pessoa que oriente essa parte da associação, porque a associação é formada pelos próprios estudantes, e muitas vezes fazem reuniões e pouca gente vai porque todo o mundo está estudando, e o horário também de manhã, de 9 h, não funciona (risos). Deveria ser melhor.”
E4	“Assim, eu fui para uma reunião com o ex-presidente, foi ele que deu a iniciativa de falar com a pró-reitora eu acho, sobre negócio da bolsa alimentação do RU, porque já tinha passado prazo de cadastrar. Foi, só que ficou meio que em aberto, ninguém sabe a conclusão, se vai continuar a lista, quais os requisitos para você ter a obtenção da bolsa alimentação. Outra coisa que ele disse, ia tentar, porque é que tem muita gente aqui, que paga os estudos, não tem bolsa. E a família mesmo que mantém o estudante aqui, e como o euro, o dólar sempre sobe, está balançando, alguns tem problema, claro. Então, ele disse se conseguir uma bolsa de R\$ 150.00 por mês para essas pessoas que não tem bolsa, não tem Promisaes, que se mantém aqui com a ajuda da família, que nem sempre... Só que qu acho que foi um projeto que ficou por alto. Teve alguns casos de pessoas que iam ser jubiladas, acho que no ano passado ou no ano retrasado, que teve solução com a associação.”
E5	“Falando assim na associação é o seguinte: o estudante da Guiné na verdade participa mais, como dizer, de como marchar. O de Cabo Verde, mesmo marcando reuniões, a presença é muito pouca. Mas, participação guineense é muito grande. Mesmo você entrevistando cabo-verdianos eles vão li explicar a mesma coisa, que eles participam pouco, muito pouco! É para a associação assim intermediar, levar mensagem dos estudantes do PEC-G, ao DAE e outros setores da instituição federal. Levar o que está acontecendo de mal com o aproveitamento escolar, problema financeiro e familiares. Apesar de que de alguns tempo atrás, eles atendiam mais. Mas, hoje eles cortaram muita coisa, cortaram sem se reunir com a associação para dar motivos, explicação, o que estar acontecendo. Alguns tempo atrás, tínhamos ligações internacionais. Uma vez por mês, mas como? Três minutos! Três minutos é só para você mandar um ói! E, de um dia para outro cortaram, sem explicar motivos, até hoje uma coisa confusa. Quando cortam, cortam! Sem dar uma justificativa, claro nós somos conscientes fosse um brasileiro cortar telefone da sua residência universitária onde moram, as pessoas brasileiras com certeza eles de um dia para o outro, eles iam sair nas ruas. Mas, como dentro do protocolo do PEC-G, tem algumas regras que adverte para cumprir não é ! Então, a gente não pode sair nas ruas, qualquer problema a gente tem que levar para conversar sem sair na rua, sem interferir nalguma coisa que pode complicar assuntos diplomáticos. Assim, nós não estamos aqui para complicar, assuntos diplomáticos entre o Brasil e países africanos, estamos aqui para construir.”
E6	“ Para falar a verdade assim é pouca a participação porque eu mesma não faço parte da associação ,é muitos colegas não faz parte, tem um pessoal da Guiné, que eu acho são mais presentes, são mais participativos do que os de Cabo Verde. Então, eu acho que é de muita importância a associação que pode resolver muitos problemas, que pode estar junto aos alunos para resolver as questões deles junto a administração enfim, de vários aspectos dos cursos, das disciplinas com os professores. Pode ser um meio da gente conseguir muita coisa. Mas, realmente, eu não participo muito como desejaria mas, é mais pelo peso do meu curso e porque as vezes falta mesmo essa, driblar o curso com a participação mesmo que não é fácil. Mas eu acho de grande ajuda se mais pessoas participassem.”
E7	“Bom na minha opinião, o nível de participação dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné na associação é muito pequena, praticamente ninguém se interessa. Para alguns, a associação mesmo é só a nível para ajudar a galera nas bolsas-auxílio e tipo, tem festa, comemoração sempre para a gente organizar a festa, as atividades do dia da África, para alguns é isto! Mas os assuntos estudantis da associação vai além disto! Só que tipo, como é que vou dizer...ninguém fica sabendo porque quase ninguém ´participa das reuniões que a associação faz. O povo meio que está desinteressado sobre isto por conta porque eles estão bem! Só vão procurar a associação mesmo, várias vezes se for caso sério, tipo quando for o caso de jubramento, aí a tendência eles procurarem a associação para ver se ajuda de alguma forma para reverter a situação. Coisa do tipo que o estudante faz. Quanto aos assuntos da associação mesmo em si, dentro da coisa, eu também não sei. Só sei que eles tem alguma poder, lá dentro, eles podem fazer alguma diferença pela gente lá dentro. Eu mesmo sou um dos que não participo, só com email.”
E8	“A gente aqui trabalha da seguinte forma: a gente tenta ajudar, tipo nem todo o mundo que está aqui tem bolsa, a gente tenta ajudar o máximo no que está precisando. Aluno está precisando aula de reforço, a gente tenta entrar em contato com os administradores da

	universidade para ver se consegue. Está precisando aulas de línguas, aulas tipo, os alunos das engenharias, de matemática, essas coisas. No âmbito da alimentação, a gente tenta conseguir, no ano passado a gente conseguiu bolsa alimentação para todos os que não tinha bolsa Promisaes, ou qualquer outro tipo de bolsa. A gente conseguiu bolsa alimentação almoço e janta. Agora, enquanto as aulas particular a gente não tem conseguido muita coisa. A única aula que a gente conseguiu foi leitura e produção de textos. Mas não tinha aluno suficiente para fechar vaga e pronto. Mas, o povo está precisando de matemática, física, mas não tem conseguido este tipo. (...)
--	--

Ainda, sobre as percepções dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, acerca da função da Associação dos Estudantes-Convênio na UFRN, e ou reivindicações de serviços educativos junto a UFRN, chama à atenção o final do depoimento do estudante guineense, E5. Através do qual aponta que, em outras circunstâncias esta universidade, atendia mais as reivindicações dos estudantes-convênio PEC-G, a exemplo do direito de ligação telefônica para seus familiares, que apesar, de poucos minutos, foram cortadas, sem que dessem justificativas, neste aspecto, havendo uma certa compreensão, em função da prerrogativa de limite de participação política do estudante-convênio impetrada pelo PEC-G.

Aqui, oportuniza, trazer o depoimento do professor guineense, o P4, que afirma ser um dos integrantes de um pequeno grupo de quatro estudantes guineenses, e, primeiros africanos a virem estudar na UFRN em 1977, Filgueira (2011), quando pediu-se para traçar um paralelo das condições do estudante-convênio PEC-G, na UFRN, da sua época com os de agora. Sua resposta, inicia enfatizando essas informações, e, em relação aos serviços prestados pela UFRN, demonstra as diferenças:

“Começa pela demanda na época quando nós chegamos aqui na Universidade Federal do Rio grande do Norte, nos finais dos anos 70, mais precisamente em 1977, nós éramos quatro estudantes dois do Serviço Social e dois de Medicina. O contexto era outro, como disse anteriormente nesta entrevista. Nós tivemos todo o apoio da reitoria e pessoalmente do reitor. Que inclusive orientou todas as Pró-Reitorias do que as nossas demandas, elas constituíam prioridades, que nós não necessitávamos marcar audiências com os pró-reitores, assim, que os problemas surgissem deveríamos ser atendidos com prioridades. Logicamente o contexto mudou, o número de estudantes aumentou significativamente, e também a UFRN tem outras necessidades, inclusive com estudantes também oriundos do interior do Estado, também tem dificuldades. Agora acredito, que as condições para nós no final da década de 70 eram mais favoráveis do que as que são oferecidas hoje para os estudantes que estão chegando. (...) avaliação ela é muito positiva, e a UFRN contribui efetivamente para a formação dos nossos quadros que tem tido impactos não só políticos e sociais no nosso país de origem.”

O Professor, o P4, afirmou ainda, que a universidade bancava para os quatros estudantes guineenses, residência e todas as despesas, dispunha de serviço telefônico para falar com os familiares sem limite de duração. Inclusive, falou da dificuldade de comunicação

internacional direta Natal/Guiné a época, de modo que a UFRN primeiro, comunicava-se com o Rio de Janeiro, para depois, pegar ligação com a Guiné-Bissau.

Entretanto, quando perguntado literalmente sobre quais são os principais obstáculos enfrentados pelos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN? As respostas para esta pergunta estão bastante divididas. A exceção do estudante E1, que afirmou não ter enfrentado nenhuma dificuldade, o E8, relativizar os obstáculos para cada caso e curso, e o E3, apontar a dificuldade no início de adaptação do local. Os demais, apontam como principal obstáculo, uma regularidade discursiva que remete para as desigualdade educativas de acesso entre o sistema de ensino existentes nos países africanos de origem e o brasileiro, que acarreta outros, para sua inserção social e educativa na UFRN. Entretanto, no discurso da E6, traz também a implicação da comunicação pelas diferenças linguísticas do português falado em Cabo Verde e no Brasil, e da falta de apoio para superar os obstáculos. O depoimento desta estudante do 10º Período em Medicina, em muitos aspectos vem corroborando com o do CPOP8 deste curso. Observe às percepções dos estudantes quantos aos principais obstáculos:

Quadro 24 - Formação Discursiva o PEC - G, seu funcionamento nas práticas sociais na UFRN: percepções estudantis acerca dos principais obstáculos enfrentados nos espaços sociais na UFRN.

FD: O PEC-G: SEU FUNCIONAMENTO NAS PRÁTICAS SOCIAIS NA UFRN	
Estud.	Fragmentos Discursos
E1	“Não posso responder pelos outros. Mas, para mim não tenho nenhuma dificuldade, eu tenho amigos na universidade, estou aqui algum tempo, então.”
E2	“Eu acho que é isto, no caso da reprovação que está diminuindo na UFRN. Mas, para entrar na UFRN, os estudantes dos PALOP, agente lá no nosso país tem que estudar muito para ter a média, um mínimo de 0 a 20.”
E3	“Dificuldade que a gente tem? Tipo no início, porque, porque a gente não conhece o local. Mas, só no início sabe! No final passa por adaptação. Não ter uma residência para a gente, tem que procurar. Assim, o local que a gente não conhece direito, mas, tirando isto, está bom.”
E4	“Como eu falei. Tem cursos que exigem uma base que você não tem, não teve! Disciplinas bem difíceis. Eu acho que é isto a meu ver.”
E5	“Assim, como falei no início. pessoa assim, não apresenta problema na hora, vai passando problema. O problema da gente também assim, o fracasso do ensino de alguns países também contribui para chegar aqui e não integrar rápido com os colegas de turma. Assim, você passa por um processo de adaptação, um tempo para outro para poder começar a ganhar alguma coisa. De início você passa problema. Então, eu acho que a universidade deveria criar alguma coisa quando a pessoa chega, tentar corrigir alguma coisa. Mas, assim, os problemas passam, chegam lá, não, você tem que estudar! Tem que estudar! Mas, não é só estudar! Tem que haver alguma coisa para melhorar aquele estudo! Pessoa pode pegar um livro, você estudando dois meses sem fazer nada! No início abriram um curso de português. Mas, este curso de português não é vantagem para a gente não. Tem gente das engenharias que precisam do quê? De explicação de coisas básicas dos cursos deles. Mas não tem! Tem monitoria ? Tem, mas.”
E6	“É mais essa falta de apoio. Devido a base mais fraca da gente da nossa educação lá. Não é que não tenha a base, tem, a gente de forma geral, mas, a específica e a que falta. Por exemplo, a gente tem química mais é uma base, e quando chega por exemplo bioquímica a gente não tem forte habilidade para lidar com essas disciplinas específicas. Acho que é isto,

	que a gente não vem preparado para isto, a gente sai do ensino médio, pluft, entra direto na faculdade. É, o que acontece não aqui, o pessoal já no ensino médio faz cursinho, já tem uma preparação mais embasada. E devido a isto a gente não tem um tratamento especial em termo que a gente poderia ter mais pessoas como monitores nos ajudando. E, mesmo em relação a comunicação, mesmo a gente falando português, a língua não é a mesma, tem nossa língua materna. É o crioulo. Também tem esta dificuldade em termo de comunicação porque para a gente entender, então é essencial para o aprendizado, então, a gente não está acostumado a falar só português, a pensar em português. Então, isto é uma dificuldade, mesmo sendo um país que fala português de língua portuguesa. (...)
E7	“Bom, para muitos é a língua. Muitos não falam bem o português e, acabam por ter sempre a enfrentar obstáculos mas, como uma vez que eles faltam um pouco de comunicação com todos, a tendência e eles se excluem da turma, e a turma meio que excluir eles por eles serem meio fechados. E, assim, ele tende não ter muita ajuda dos colegas, que a gente vem, a maioria vem com alguma deficiência de disciplina, das matérias. Ah! Todo o mundo deveria saber isto! Quando na verdade não sabe!
E8	“Os obstáculos depende de cada um do curso que estar, não posso falar por todos.”

Modificando um pouco a questão sobre os obstáculos, para os professores, foi perguntado quais são os principais obstáculos mais reclamados pelos os estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, e em seguida, quais os principais obstáculos que eles enfrentam com esses estudantes em sala de aula. Observe-se às respostas dos professores para às duas questões nos dois quadros abaixo:

Quadro 25 - Percepções docentes acerca dos principais obstáculos enfrentados pelos estudantes de Cabo Verde e da Guiné Bissau PEC - G na UFRN.

FD: O PEC-G:SEU FUNCIONAMENTO NAS PRÁTICAS SOCIAIS NA UFRN	
Prof.(a)	Discursos
P1	“Eu acho aí falta mais comunicação dos estudantes com o coordenador, nunca recebi nenhuma reclamação. Eles vinham a minha procura para ajudar na época de matrícula fora de prazo, ou para justificar alguma reprovação porque eles não podiam ter reprovações, podiam ter certa reprovações, para ajudar a elaborar algum documento que procurasse junto ao programa para eles continuar recebendo a bolsa, apesar de não ter atingido os níveis necessários. Não, não, eles tentam ser flexíveis. Alguns professores até reclamam que eram muito paternalistas, e de certo modo, acabam prejudicando os alunos, porque os alunos sempre conseguiam um jeitinho para continuar.”
PC2	“(…) é existe um convênio, mais nem todo mundo, na verdade poucos professores inclusive coordenadores conhece as regras do convênio. Então, muitas coisas não são transparentes, as informações não são disponíveis, então a gente por não saber, por exemplo, eu como coordenador, não sabia que eles tinham que se inscreverem em quatro disciplinas. Então, houve no começo deste semestre alguns que foram indeferidos na matrícula porque exatamente, já fazia tempo que eles faziam aquela disciplina. A prioridade deles diminuiu no sistema, e eles foram indeferidos, eles não tinham disciplinas para pagar, mas, eles eram obrigados a pagar. Então, todas as regrinhas do que eles devem acontecer, ou pode acontecer com eles a gente necessariamente sabe.”
P3	“A reclamação é mais em relação às dificuldades de acompanhar os cursos, a nível dos cursos. Então, geralmente na coordenação era mais para procurar, devido o baixo desempenho, esses alunos tinham dificuldades em se matricular nas disciplinas, ou atrasavam o curso demais e tem risco de jubilamento. Então, a procura é mais neste sentido de como tentar resolver esses problemas. que a gente tem observado é mais isto. (...)”
P4	“Acredito que os estudantes que chegam hoje a UFRN tem dificuldades não só a nível da língua portuguesa mais também na formação de base. Isso eu percebo inclusive com estudantes nossos no nosso curso de Serviço Social, dificuldades de formação de base e na

	língua portuguesa, articulação da língua para o entendimento nos conteúdos programáticos lecionados na UFRN.”
PC5	“Eles se sentem discriminados. (...)”
P6	“Eles na verdade, são muito generosos, entende? Eles são muito generosos até mesmo com o preconceito que eles sofrem! Porque assim, pegando Portugal, eu digo que Portugal entrou na África através dos Lusíadas quando Camões coloca lá os portugueses chegaram lá em Moçambique e começou a colonização e vai até 75. Então, esses portugueses fizeram com a África o que Sérgio Buarque vai dizer lá em Raízes do Brasil, eles retiraram frutos sem plantar nenhuma árvore! (...) Então, o que se plantou nesses países? Nada! Em Guiné-Bissau por exemplo, agora em 1994 que se criou a primeira editora. Nós estamos fazendo o que Portugal deveria ter feito! Dar escolas, olha, se tivesse feito isto, África seria uma potência e não China! (...) Então, eles reclamam pouco eu acho! Eles chegam, são muito bonzinhos, eles acreditam muito na proposta política deste país, eles acham inovadora! Porque nenhum outro país os acolheram, eu lembro quando Lula assumiu no primeiro mandato perdoou algumas dívidas. Eles tem uma certa reverência à Lula, por este governo, eles acham que estão fazendo muito por eles, abrigando eles porque eles eram muito carentes lá!
CPEC G7	“Esses obstáculos que eles realmente mostram, aparentam para a gente aqui é o financeiro. E a universidade não pode se meter nessa história porque todos eles quando vem para a universidade, seja aqui. Seja no sul e tal, todos eles tem que apresentar uma documentação que é exigida pela instituição, e essa documentação eles apresentam em princípio, que é uma declaração que tem condições financeiras de permanência no país. Mesmo eles trazendo isto, e sabendo que tem de conviver com a ajuda do governo deles, eles enfrentam dificuldades financeiras, porque muitos querem morar dentro da universidade, ou seja, em lugares próximo à universidade, e isto é muito caro! E findam se individuando, e começa a reclamar porque não tem condições e tal. Isto aí é uma coisa que eles mesmos criam! (...)”
POP8	“Eles reclamam muito pouco! Eles são muito passivos nesse aspecto. A visão deles é um pouco, como se a gente estivesse fazendo grandes serviços para eles! E aí eles tem que aproveitar o máximo! É o que eles tem comentado, era a necessidade de uma orientação, de uma formação paralela no sentido de acompanhar principalmente às deficiências de conteúdos que eles trazem em decorrência da formação que eles tem lá na África.”

Quadro 26 - Percepções docentes acerca dos principais obstáculos enfrentados em sala e aula com estudantes de Cabo Verde e da Guiné - Bissau PEC - G \ UFRN.

FD: O PEC-G: SEU FUNCIONAMENTO NAS PRÁTICAS SOCIAIS NA UFRN	
Prof.(a)	Discursos
P1	“Eles reclamam muito que a base deles não é suficiente para acompanhar os cursos. A base matemática formal não é boa. É de formação dos alunos.”
PC2	“Eu acho que o principal obstáculo é a formação deles. Então, eu acredito que a principal dificuldade deles não é necessariamente aqui, mas sim lá. Que a gente, eu pelo menos vejo isto claramente porque temos alunos de Cabo verde e da Guiné-Bissau, e há assim uma diferença grande dos alunos normalmente. Apesar dos alunos de Cabo Verde por exemplo, não saírem tão bem quanto os alunos que não é do PEC-G, mas acredito que a maioria fica ali na média dos nossos alunos, então não faz tanta diferença. Já os alunos da Guiné-Bissau, a gente vê uma diferença bem maior. Então o fato de um grupo de alunos ter vindo de um país, outro aluno ter vindo de outro país, agente vê claramente a diferença de habilidades, de raciocínio, de competências nesses dois alunos: neste aqui o nível de formação não está adequada, neste outro também não! Assim como também o nível dos nossos próprios alunos não está adequada, mas existem diferentes níveis de não adequação.
P3	“É essa questão do nível desses alunos que por ser baixo, sempre deram mais um trabalho adicional porque dado o baixo desempenho existe um trabalho de apoio maior e atrapalha às vezes o andamento da turma, que esperaria o nível um pouquinho maior. Então, atrapalha um pouco.”
PC5	“Só mesmo a questão de aprendizagem. As dificuldades diferenciadas que eles tem de aprender. Que às vezes até a língua, principalmente nos primeiros períodos, a questão da língua. (...) Eles não falam muito bem o português, ou pelo menos, não falam bem o

	português brasileiro.”
PC6	“A esse ponto é com relação a produção textuais. Eles são muito educados! O que eu percebo dos estudantes africanos é muito isto: são muito interessados, em busca de correr atrás do tempo perdido! Mas na contramão disto, existe toda uma dificuldade com a linguagem escrita. Você pega um texto e falta algumas adequações com a linguagem científica que eles não tem! Mas isto aí, eu não vejo como problema! Eu acho que com o tempo, com mais leitura! Aqui as observações que os professores fazem com relação a eles é essa: são alunos muito dedicados, mas com uma dificuldade muito grande com a linguagem escrita.”
CPEC-G7	“Não. Os professores não reclamam nada. As vezes um coordenador de determinado curso diz assim o aluno tal está dando um trabalhinho, porque não está entendendo muito bem e tal., mas é natural. Porque no linguajar eu não acho que prejudique muito não porque eles quando chegam aqui fazem um curso, agora não me lembro bem, me falha a memória, um curso de português que eles fazem em Brasília que é para se adaptar a língua, para saber a língua para pode se comunicar a falar. O problema é mais uma questão em não acompanhar a disciplina. As vezes tem alunos por exemplo, que é selecionado por determinado curso o qual não sabe nem como funciona esses curso, quando chega aqui tem dificuldades. Nós tivemos problema com um estudante que era de Estatística, que ele não estava acompanhando, mas como a universidade abriu um processo de transferência de curso, de mudança de curso que é possível ser feita, aí ele mudou para Arquitetura, e até agora não reclamou nada.”
POP8	“São duas coisas. Uma é o grau de timidez deles, porque todos eles são realmente quietos! Eles pouco falam! Muito ficam em sala de aula e os professores dizem eles entram e saem e é como só consigo perceber a presença deles aqui por causa da cor. Com pouca interação com os outros alunos! E a dificuldade de conteúdos, é isto que os professores mais reclama.”

Percebe-se por essas respostas dos professores nos dois quadros acima, apesar de haver certa polarização quanto aos obstáculos reclamados e ou enfrentados pelos estudantes e por sua vez, quanto aos enfrentados por aqueles em sala de aula com esses, no geral, são percepções que remetem para as interferências inerentes a permanência do estudante-convênio no PEC-G. Das reclamações dos estudantes, estariam às demandas de justificações de reprovações e renovação de matrículas indeferidas e suas implicações para os casos de jubramento e acessos aos serviços sociais, como o de bolsas. Já as dos professores, pontuam principalmente, o da falta de base ou de formação em áreas específicas do conhecimento, aspectos, percebidos nos relatos dos estudantes: E4, E5, E6 e E7 e consequentemente, do baixo rendimento. Tendo o coordenador do PEC-G, o CPEC-G7, que remeteu o fator financeiro, alguns, reforçaram às barreiras culturais como a língua portuguesa e sua comunicação escrita, a discriminação, destes, associando o baixo rendimento aos atributos raciais, acompanhado de expectativas.

Morales (2011, p. 72 -85- 88-89-91-92), a respeito da relação rendimento educacional do aluno e expectativa do professor – o que denomina de efeito Pigmeleão, diz:

“(…) “Muitos estudos mostram que as *expectativas* dos professores muito se relacionam com variáveis como a *classe social* e o *grupo étnico*.” Destacamos as *condutas* do professor porque nelas se encontra a *chave profética*; porque as expectativas funcionam. É claro que o aluno *também* tem de responder, mas o professor facilita essa resposta. As

expectativas altas se formam por alguma razão: o professor tem dados (relevantes ou irrelevantes) que o fazem *ver de outra maneira* alguns alunos e esperar mais deles. Esse *esperar mais* se traduz em comportamentos que podem ser tão sutis quanto eficazes e que, por sua vez, favorecem o aprendizado desses alunos (...) A abundante literatura experimental sobre os efeitos das expectativas sugere que os professores que por alguma razão (ou sem razão, poderíamos acrescentar) têm sobre algum ou alguns alunos expectativas de maior rendimento tendem a tratar esses alunos de maneira diferente da maneira que tratam os outros alunos que não são tão especiais. Talvez algo parecido aconteça com outros profissionais que têm outras pessoas sob seus cuidados.”

Portanto, nas percepções dos sujeitos entrevistados, a maioria dos professores e metade dos estudantes, a falta de base de determinados conhecimentos em algumas áreas específicas do saber, aliado ao fatores culturais, como o linguístico, são indicativos de obstáculos importantes de inserção acadêmica dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN. Chama à atenção no discurso do coordenador do PEC-G, o CPEC-G7 acima, para um aspecto que também pode contribuir para a incidência de mudança de curso, de reprovações nas disciplinas dentre outros - o da falta de conhecimento do estudante-convênio PEC-G sobre o curso escolhido no Brasil, o que provocou depois interesse para o aprofundamento de pesquisa sobre esses casos, que serão abordados na pesquisa quantitativa.

Entretanto entre os estudantes entrevistados, o desconhecimento sobre o curso seguido da não identificação no processo de ensino e aprendizagem na UFRN, foi constatado apenas no discurso de uma estudante caboverdiana E2, que cursa o 5.º Período de Ciência da Computação, no qual detalha outras justificações pessoais que a impediram de mudar de curso. No caso citado pelo coordenador do PEC-G, o CPEC-G7, em que o estudante que cursava Estatística, e por direito do Convênio PEC-G, conseguiu transferir para o de Arquitetura, segundo “E até agora não reclamou nada”, indicando bem sucedida mudança. Entretanto, não é o que expressa o discurso da coordenadora do referido curso, a PC5, no qual mostra que esse estudante continua a enfrentar obstáculos no novo curso, principalmente no primeiro semestre, a ponto de encaminhá-lo para acompanhamento em setor educacional especializado existente na UFRN:

“(...) Estatística, mas mudou para o curso da gente. Agora no 2.º, mas no primeiro, foi muito difícil ele passar! Agora ele tem dificuldade de entender as disciplinas gráficas, ele tem dificuldade de entender as disciplinas teóricas, ele tem dificuldade de entender a língua, ele tem dificuldade de se relacionar. Então, vive só! E eu encaminhei para CAENE, e ele já teve uma reunião com o psicólogo.”

Acerca do direito de mudança de curso pelo estudante-convênio PEC-G, está explícita no Protocolo PEC-G, na Seção VII – COMPLEMENTAÇÃO E MUDANÇA DE CURSO, através das Cláusulas 13 – “ A matrícula para a obtenção de nova habilitação, no mesmo curso, quando não declarada no ato de sua inscrição junto à Embaixada Brasileira,

somente será permitida desde que respeitado o prazo regulamentar de integralização curricular do curso inicial. Em seguida, na Claúsula 14 – “A mudança de curso na mesma IES só poderá ser efetivada para curso afim, e de acordo com as normas das IES, desde que respeitado o prazo regulamentar de integralização do curso inicial.”

Entre os estudantes entrevistados, teve o caso de mudança de curso do estudante, o E8, que cursa Medicina, também guineense, e antes fazia Biologia, e contrariamente o caso mencionado acima, indica estar bastante satisfeito no novo curso. No entanto, cruzando informações nos cadastros de matrículas dos estudantes-convênios PEC-G na UFRN (2010-2012) com vários Editais da PROMISAES (Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior), observa-se, além dos dois casos citados, o movimento de outros casos de mudanças de cursos. E, a exceção de um caso, feita por uma caboverdiana, os demais foram realizados por estudantes guineenses, ocorrências que podem sugerir, um fator de incompatibilidade dos estudantes com o curso, conforme, dados dos respondentes do questionário (Figura 20). Daí acreditar, ser mais pertinente levar essa análise para a pesquisa quantitativa.

Dos discursos a seguir tem-se as respostas dos estudantes sobre f), casos de desligamento e seguida g), do rendimento educacional nos cursos frequentados na UFRN:

Quadro 27 - Percepções estudantis acerca das formas de desligamento do Estudante Convênio PEC - G na UFRN.

FD: O PEC-G: SEU FUNCIONAMENTO NAS PRÁTICAS SOCIAIS NA UFRN	
Estud.	Fragmentos Discursos
E1	“Não. Até que não, porque assim. Quando chega o primeiro ano você pode reprovar duas, três vezes. Já no segundo ano você não pode reprovar mais de duas vezes na mesma matéria. Então, isto já ajuda bastante, porque no primeiro ano você sente mais dificuldade de adaptar mais. Porque quando chega o segundo ano geralmente, você consegue se ambientar mais no curso. É verdade que tem gente que não consegue e já houve reprovações e consequentemente desligamento do programa, mas não são muitas, entendeu?”
E2	“Houve porque aqui quando a gente chega, e entrega para gente um livro sobre as normas do PEC-G, o manual que a gente tem que saber sobre os direitos que pode e o que não pode. E, muita gente aqui na própria instituição nem sabe, nem tem este livro. E neste livro tem a gente tem que pagar no mínimo quatro disciplinas por semestre, não pode pagar menos, a gente só pode reprovar duas vezes, na terceira é desligado da instituição na mesma disciplina. No meu caso, não consegui, então só fiquei com duas disciplinas, tive que correr atrás não é? Indo lá no meu coordenador, no DAE para eles colocarem outras disciplinas. E chegando lá, porque sempre vive mudando de coordenador, o coordenador não sabia que se podia, porque tem conhecimento desta lei que é nosso manual, aí eu tive que correr atrás, mandar para ele o manual para ele ler e ver que tem as normas da instituição, mas tem as nossas também. (...) E desligamento aqui na faculdade, não me lembro bem. Mas, acho desde que cheguei já houve casos sim. A maioria por reprovação e desistência. A que desistiu depois de cinco anos, era da Ciências da Computação, depois desistiu uma que era de Medicina.”
E3	“Já. já. Porque a gente não pode reprovar, tipo durante um ano não pode trancar e reprovar três vezes numa disciplina, e se acontecer é jubilado. Já teve um caso de um colega. Em Arquitetura mesmo. Aí ele foi matricular na UNP e pegou outro visto.”
E4	“(…) Do caso que eu lembro, de uma menina que foi, eu não sei se ela foi jubilada mesmo. Ela fez Engenharia da Computação. Creio que foi por reprovação em disciplinas. Mas, por jubramento não é ? Teve um menino que foi sim desligado aqui na UFRN. Sim de

	Arquitetura aqui na UFRN, ele estava quase terminando. É de Cabo Verde.”
E5	“Quando cheguei aqui teve uma menina de Cabo Verde que foi desligada e voltou para Cabo Verde. Ela exatamente assim, foi por reprovação. Então, uma junção de problemas, chegou um dado momento que a instituição não suportou mais, botou para fora. Ciências da Computação. Aí também, tem uns meninos nas mesmas situações., mas anteciparam. Ao invés da UFRN desligar eles, eles anteciparam, matricularam nalgumas universidades privadas e voltaram para Cabo Verde, pegaram novo visto, porque o outro vínculo com a federal. Então para pegar com a UnP FACEX para concluir.”
E6	“Não sei se são frequentes, mas, aqui e acolá acontece. Acontece mesmo. Eu sei de três casos, em cinco anos eu sei de três casos. Todos de cabo-verdianos, tinha um de Ciências da Computação, um de Arquitetura e outro de Ciências da Computação também.”
E7	“Bom eu digo assim, eu já estou aqui há muito tempo. As regras anteriores eram exatamente estas. Se você reprovar três vezes na disciplina, ou reprovar três vezes no semestre você é jubilado certo? Mas com as novas regras que entraram agora, e com a reunião que a gente teve lá com o pessoal da universidade em Brasília, lá na educação, ficou acordado que a gente ia ter os mesmos direitos que os brasileiros, que vai ser a mesma coisa. Por quê? Porque agora, a gente não é permitido trancar disciplina, eu particularmente, abusava disto para não ser jubilado. Atualmente você só pode trancar uma disciplina por semestre. (...) Já vivenciei essas duas experiências. Já vi gente sendo jubilada em função dessas regras. E muitos casos, pessoas mesmo próximas, as pessoas estudavam mesmo, mas, por causa daquelas disciplinas, uma disciplina que era de grande dificuldade, acabavam ser jubilada. (...)
E8	“Pelo que sei já houve, mas eu não presenciei. Quando cheguei já ouvi relatos que aconteceu casos de desvinculamento. A pessoa é desvinculada imediatamente, tipo na regra do PEC-G está aqui a pessoa não pode ser reprovada em três matérias num só período. E foram desvinculadas. E os que trancaram também. Mas, só que tem uma coisa: essa é a parte mais difícil daqui, a gente está sob regra de PEC-G e regra da universidade. Se você olha regra de PEC-G e chega na reitoria fala assim: não o regimento do PEC-G é isso ,é isso, E aí eles respondem : Não, não, o regimento interno da universidade fala isso, isso! Aí a gente fica no meio sem saber para onde ir, se para regimento do PEC-G, ou regimento interno da universidade. É complicado.”

Os discursos dos estudantes cabo-verdianos e guineenses PEC-G/UFRN, sobre o quesito desligamento acima e rendimento logo abaixo, apontam uma convergência de sentidos quando se tratou sobre reprovações nas disciplinas. Ou seja, pelo conhecimento dos estudantes sobre as ocorrências de desligamentos que envolvem os dois grupos estudantis africanos que passaram pela UFRN, sugere ocorrerem em função das reprovações nas disciplinas, questão prevista na Cláusula 17 do Protocolo PEC-G e a mais extensa deste documento.²⁷ Por esta cláusula, o desligamento do estudante-convênio da IES na qual esteja matriculado ocorre sob várias causas: por conduta imprópria, reprovação, jubramento ou abandono de estudo e no § 2.º o desligamento do estudante-convênio do PEC-G, também ocorre se for reprovado duas vezes na mesma disciplina ou mais de duas no mesmo período

²⁷A maioria dos incisos desta cláusula, foi abrigada na nova resolução do PEC-G de 12/03/2013, no Capítulo IV, intitulado: Da MATRICULA, DOS PRAZOS E CUMPRIMENTOS DO PROGRAMA., em particular no ART. 12.

letivo após o primeiro ano de estudo, a exceção em caso de saúde bem como de seus genitores”.

O novo Decreto do PEC-G/2013, trouxe algumas mudanças que flexibilizam alguns aspectos, relacionadas ao desligamento e reprovação nas disciplinas pelo estudante-convênio, como expressa o Capítulo IV, Art. 12 IV “For reprovado por três vezes na mesma disciplina. No entanto, interpretação similar encontra-se no § 2.º do item V “For reprovado em mais de duas disciplinas, ou número de créditos equivalentes, no mesmo semestre, a partir do 2.º ano ou do 3.º semestre do curso.” Ainda, no referido Capítulo IV - IX § 2.º - O trancamento geral de matrícula não será permitido, exceto por motivo de saúde própria ou de parente em primeiro grau, inclusive por afinidade, comprovada junto à IES. E, logo do § 3.º Estendem-se ao estudante-convênio as normas aplicáveis aos integrantes do corpo discente de cada IES compatíveis com este Decreto, incluídas as que tratam do jubilaamento e demais hipóteses de desligamento do curso.”

Acredita-se, que essas pequenas mudanças observadas no novo PEC-G, relativa à reprovação dos estudantes-convênio ao aumento de disciplinas, vem equipar a um dos mecanismos de desligamento utilizado pela UFRN, através da Resolução n.º 084/98 CONSEPE, que determina o cancelamento do cadastro dos estudantes que são reprovados em três vezes na mesma disciplina, (UFRN, Natal, novembro, 2004). Assim, podendo contribuir para amenizar tensões em torno de um quesito dos mais polêmicos e disputados.

A relação reprovações, repetências e desligamento do estudante-convênio de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, segundo os relatos dos estudantes, ocorreriam principalmente nos Cursos de Ciências da Computação, e Engenharia da Computação, sendo citados casos em Arquitetura e outro no de Medicina. Os primeiros, sendo considerados na categoria de cursos mais difíceis pelos estudantes bem como, pelos professores, como na passagem do discurso do P3 da Engenharia da Computação: (...) O Curso de Engenharia da Computação geralmente é pesado, historicamente em todas as engenharias, na Engenharia da Computação a desistência é alta. (...) Consequentemente, as percepções dos sujeitos entrevistados, em relação ao rendimento acadêmico nos referidos cursos, apresentariam melhor resultados entre os que cursam as chamadas Ciências Humanas, quando comparados com os que cursam os das chamadas Ciências Exatas, como se vê abaixo:

Quadro 28 - Percepções docentes acerca das formas de desligamento realizados pelos Estudantes de Cabo Verde e da Guiné - Bissau PEC - G UFRN.

FD:O PEC-G:SEU FUNCIONAMENTO NAS PRÁTICAS SOCIAIS NA UFRN	
Estud.	Fragments Discursos
E1	“Eu considero o meu rendimento muito bom, porque o curso de Letras na UFRN é realmente muito bom. O quadro dos professores do meu curso é excelente. Nisto aí, entrei e sai bem satisfeito com meu rendimento lá.”
E2	“No meu curso desde que cheguei em 2008, não houve nenhuma conclusão da Guiné, nem de Cabo Verde.(...) Eu que cheguei em 2008, tinha que concluir agora em 2012. E não consegui. Mas, tem duas meninas que eu acho que vão terminar o próximo ano.”
E4	“Sai, porque assim, pelo menos no meu curso, conheci duas pessoas que vieram estudar aqui em 2005 e conseguiram. (...) Então, o primeiro é psicólogo, faz tipo acompanha os alunos na transição do Ensino Médio para a universidade no processo vocacional. Ele estudou no Sergipe. Tem este que estudou, fez Ciências da Computação (UFRN), ele é diretor de uma empresa que faz negócio de implementação de documentos do governo, das empresas públicas e tudo o mais.”
E5	“No curso de Direito não tem caboverdiano, lá só tem guineense. Eu e todos os colegas somos todos guineenses. E tem um colega congolês. (...) Também assim, não sei bem como é que é Cabo Verde, dever ser que tem mais formado com acesso ao Direito. Talvez o mercado para eles trabalharem seja mais fechado que nas outras áreas que tenha mais facilidades. Enquanto na Guiné precisa ainda. Temos Faculdade de Direito, já com vinte e poucos ano. Temos Faculdade de Medicina, de Letras e de História e outras, mas, precisa ainda de mais. Então, o fato de você ter faculdade lá, a Faculdade de Direito da Guiné não é capaz de suportar todos os guineenses, só na capital. Então, o pessoal optam por bolsas de estudos, acordos com outros países que nem o Brasil, Portugal para aumentar.”
E6	“Acho que no mínimo bom. No mínimo bom. Para você passar tem que no mínimo ser bom, tem que ter notas boas. Muito boas ou excelente (...) Tem pessoas que terminam, fazem mestrado. E, muitas vezes, são elogiadas pelos os professores. Então, eu acho que no mínimo é boa.”
E7	“Eu digo que conheço duas pessoas, uma de Cabo Verde, e a outra da Guiné-Bissau que concluíram o curso até o momento. Pois, a pessoa em questão (terminou) no período dela mesmo. Ela me falou que estudou muito, virou noites, noites sem dormir durante todo o curso. Concluiu em 2006.2. Foi exatamente quando eu estava chegando, eu estava falando com ela para saber tudo do curso, então ela me informou isto. O outro é da Guiné-Bissau que está ‘por aqui ainda. Concluiu, acho que foi em 2009-2010. (...) E ainda tem mais um por aqui, eu vou dizer mesmo. Que ele está aqui há muito tempo, acho que desde 2003-2004, ainda fazendo o curso, ele está no limite, que é guineense, aí tentando concluir. Não desistiu não, vamos ver se eu também não vou desistir!
E8	“Todos que eu vi fazendo medicina, quando cheguei, todos conseguiram concluir o curso e voltaram. Alguns ficaram aqui. Nunca ouvi casos de abandono de curso, ou pessoa reprovar ou ser jubilado. (...) É porque passou uns cinco anos que vagas não foi para Guiné-Bissau porque tinha um Ministro da Educação, que foi inventar que de falar que a Faculdade de Medicina estava conseguindo suportar a carga dos alunos. (...) Passaram cinco anos, quando o MEC viu que o país não estava conseguindo suportar a carga dos alunos que queriam fazer as áreas de saúde, aí eles reabriram as vagas. no ano passado de novo. Aí veio uma menina para Medicina e outra para Odontologia. (...)

Apreende-se nesses discursos estudantis cabo-verdianos e guineenses, acerca dos casos de desligamentos havido entre os dois grupos na UFRN, apesar de um ou outro estudante silenciar, no geral, às informações, flue correntemente entre todos. Alguns chegam a contar casos com riqueza de detalhes: a identificação do colega é mencionada através do sexo “menino” ou “menina” e país de origem, o curso que fazia e ano, prováveis motivos, e às

vêzes, solução buscada por uns poucos para darem continuidade ao curso, e ou novo, em uma universidade privada local, como a UnP e a FACEX.

Enquanto, nos discursos da maioria dos professores, sobre esses os fatos de desligamentos dos estudantes-convênio PEC-G, não se pode, afirmar o mesmo, inclusive, entre os que estão à frente das coordenações dos cursos. Apreendendo-se, que um ou outro, que tem conhecimento sobre os desligamentos ocorridos com esses estudantes. E, dentre esses, nota-se, ações para reverter alguns casos, seja de forma direta junto aos estudantes, seja, junto alguns setores administrativos da UFRN, a exemplos dos professores: P3, do curso de Engenharia da Computação, da PC5, de Arquitetura, da P6 de Letras e do POP8 de Medicina. O coordenador deste programa PEC-G, dissociando os dois tipos de vínculos do estudante-convênio PEC-G e da universidade, Cláusula 11 § 1.º, deixa entender que o desligamento destes estudantes, trata-se de caso raro, mas, ao mesmo tempo, cita uma medida de iniciativa da UFRN, a criação de uma Carta de Notificação, que possibilita os estudantes-convênio PEC-G, justificações perante alguma irregularidade com o Protocolo PEC-G, no prazo de trinta dias:

Quadro 292 - Percepções estudantis acerca do rendimento acadêmico nos cursos matriculados.

FD: O PEC-G: SEU FUNCIONAMENTO NAS PRÁTICAS SOCIAIS NA UFRN	
Prof. (a)	Fragments Discursos
P1	“(…) eu não sei quais são todos os deveres deles, isto aí é um ponto! Mesmo quando eu era coordenador assim, ninguém nunca me informou, eu acho aí uma falha, teria que haver mais informação, maior entre a coordenação do PEC-G e às coordenações. (...) Eu vou explicar um pouco daqui, o do PEC-G eu não sei. Acho que mudou há dois ou três anos essa resolução que rege os cursos de graduação, e tem lá dizendo todos os direitos e deveres dos alunos em relação quais são as disciplinas, quais são os direitos deles em relação a solicitação de segunda chamada, correção de provas, essas partes são iguais para todos os alunos, inclusive do PEC-G. O que eu acredito que é diferente, são diferentes, são os direitos por exemplo, o aluno pode ser reprovado em certo número de vezes. Antes tinha, antigamente eram três reprovações e três trancamentos e acabam não cumprindo isto, e o pessoal do PROGRAD flexibilizava. (...) Existe um artigo que diz que o aluno de graduação tem que ser aprovado pelo ao menos em uma disciplina por semestre, senão ele pode ser jubilado. Se o aluno não conseguir passar em nenhuma disciplina, ele pode trancar o semestre já a posteriori. (...) O que está acarretando, é que cada aluno tem o direito de trancar quatro semestre. Então, acaba limitando a possibilidade do aluno conseguir se graduar em tempo hábil! Por quê a PROGRAD colocou esta nova regra? Porque tinham vários alunos aqui que entravam na universidade por exemplo, um aluno que terminava uma licenciatura ou bacharelado ou alguma coisa, entrava na licenciatura que era atrelado aquele curso, não precisava fazer vestibular, mas ele não estava mais interessado naquele curso, ele entrava só para pegar a carteira de estudante. Tinha um que eu conhecia ele pegou, ele ficou com a carteira de estudante, para ele pagar meia entrada para jogar no torneio de futebol nula que tem.”
PC2	“Pois é, uma coisa interessante que eu queria colocar aqui, aproveitando a entrevista. Nós temos dois tipos de estudantes especiais, um do pessoal do PEC-G que temos vários estudantes, temos um estudante também de Portugal, um estudante só num convênio com a interação com a universidade dele. Então, a gente já está no segundo semestre dele aqui, mas sei que este aluno que é de Portugal vem me procurar em qualquer dificuldade nas matrículas, está sempre se informando nos processos, mas os alunos do PEC-G, o que

	acontece, se eles são reprovados ou desligados eu simplesmente eu não sei porque eles não me procuram, eu sei que eles estão no curso, mas não sei se eles estão no curso! Então, a gente vê esta diferença. (...) O número de reprovações eu sei falar um pouco porque já tive vários alunos do PEC-G, e eu sei que tem um número assim de reprovações bem altas, de desligamento eu simplesmente desconheço, mesmo como coordenador, quando eles são desligados eu não tenho a mínima informação: olha este aluno especial foi desligado, não sei!
P3	“(…) Como eu disse, dificuldade de acompanhamento e reprovações variadas que podem levar a jubramento. Eu sei de um caso particular de um aluno que já estava nos últimos recursos, e a coordenação, o coordenador não era eu mais o anterior, o coordenador ele fez todos os esforços para poder garantir o recurso de solicitação da prorrogação de prazo, mas o aluno não respondia, se colocou à chance, mas ele meio apático em relação às oportunidades oferecidas, não sei se era porque não tinha a base para acompanhar mesmo o curso. Ele já estava na prorrogação de prazo, e acabou o jubramento, já estava na segunda chance. Foi neste semestre passado que ele estava nesta situação, não sei qual foi o resultado porque eu não consegui acompanhar mais. O curso tem duração de cinco anos. O Curso de Engenharia da Computação geralmente é pesado, historicamente, em todas as engenharias, na Engenharia de Computação a desistência é alta. Agora eu não tenho número para dizer em relação aos alunos convênios, o qual esses número de evasão e cancelamento do vínculo por causa do jubramento.”
PC5	“Não, a gente não tem problemas com eles não. Eles quase não são reprovados. Só problemas de convivência. O nosso índice de reprovações é muito pequeno. Se existe reprovações na verdade, se existe alguma perda deles, é trancamento. Mas mesmo de trancamento, eles cumprem à regra. Eu lembro que teve um deles, uma vez veio aqui pedir que eu interviesse para fazer uma prova porque ele tinha viajado e disse: se eu for reprovado, eu vou perder este convênio! Aí, eu falei com o professor, e o professor fez nova prova com ele.”
P6	“Não, só desse aluno que começou no Curso de Letras e que fiz uma avaliação com ele e vi que ele, não é só na escrita não, é o comprometimento. Porque o aluno não é só escrever bem isto aqui, ele acompanhar, como ele está vendo, a participação. Então, eu disse: você é inteligente, é um cara bonito, as meninas vive atrás de você, ele ficava rindo. Mas o quê? Só teve desses quatro alunos, senti que não tinha esses comprometimento! Ele entrou em Letras, mas queria Direito! Ele faz Direito na UnP hoje.”
CPEC G7	“O desligamento deles não é da universidade é do programa! Cancela no momento que não é cumprido o Protocolo PEC-G, é a legislação. Raramente acontece. Já houve, inclusive, a gente adotou um novo critério agora, que antes de cancelar o programa do aluno por qualquer motivo, que o protocolo não permite, a gente faz primeiro, uma Carta de/Notificação, isto é uma decisão da própria instituição (...) No caso de deixar de matricular-se em alguma disciplina, de se inscrever em duas disciplinas, enquanto deveria se inscrever em quatro. Então, quando ele está nesta situação, a gente procura saber o que está acontecendo e, quando a gente tem dificuldade de fazer contato verbal com ele mesmo, a gente manda uma Carta de Notificação para que ele compareça e faça essa justificativa dando um prazo mais ou menos de trinta dias. E, quando isto não ocorre, que a gente nota realmente que o aluno além de está irregular diante do protocolo, ele está desinteressado com a vida acadêmica, aí a gente infelizmente tem que cancelar o programa dele, isto é verdade! (...)”
POP8	“Não, não, isto não ocorre. Inclusive, teve uma aluna que recentemente, ela retomou para à África, ela me escreveu dizendo que queria solicitar o trancamento do curso e, eles não podem trancar o curso porque são alunos especiais! Ela queria trancar o curso porque a mãe tinha falecido já um ano e ela queria passar neste ano cuidando dos filhos menores (.. Aí eu conversei com a Pró-Reitoria de Graduação, e eles me informaram que em decorrência do convênio, ela não podia trancar. Ou ela abandonava o curso, ou ela retornava imediatamente. Aí eu passei esta informação para ela, e ela acabou decidindo vir para o Brasil, e continuar o curso porque ela já estava no último ano, foi um caso que teve quase um desligamento. Mas, no curso médico a gente não tem observado, eles fazem maior esforço para dar continuidade.”

Quanto à pergunta aos professores, sobre o rendimento acadêmico dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, observa-se nas suas respostas a seguir, que apesar da maioria dos professores, afirmar que não possuem dados precisos, mas, a partir de suas vivências seja como professor, e alguns, ao mesmo tempo, na condição de professor-coordenador de curso, e um, coordenador do Programa PEC-G, faz um balanço sobre esse aspecto.

Quadro 30 - Percepções docentes acerca do rendimento acadêmico dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné - Bissau PEC -G UFRN.

FD: O PEC-G: SEU FUNCIONAMENTO NAS PRÁTICAS SOCIAIS NA UFRN	
Discursos	
P1	“Baixo, muito baixo! Agora para dados mais precisos o coordenador pode prover mais informações. Mais a ideia geral que a gente tem, o rendimento é bem baixo.”
PC2	“Eu sinceramente eu não tenho essas informações não. Eu acho a iniciativa assim brilhante, eu acho uma boa iniciativa! O processo de seleção talvez precise ser adaptado, melhorado, e de alguma forma, se o objetivo é ajudar esses países a crescerem, a fomentar e tudo o mais nesses países, de alguma forma, obrigarem a voltarem quando se formarem, voltar para os países de origem para poder realmente fomentar, da mesma forma que o Brasil financia alunos para fazer doutorado fora, mas entre aspas obriga também eles voltarem. Porque alguns casos que eu tenho visto, de alguns alunos PEC-G vindo para cá, mesmo quando são desligados, o que eles querem é permanecer no Brasil, porque o número de oportunidades é bem maior do que no país de origem. A ideia do programa é muito boa, mas se todos os alunos do PEC-G se formarem e continuarem aqui no Brasil, não vai fazer nenhuma benefício para os países deles.”
PC5	“ (...) Arquitetura e Urbanismo. (...) esta menina desistiu, não continuou no curso. (...), este foi um dos que concluiu e foi um dos festejado na hora de ir embora, e até hoje ele mantém contato com o grupo dele. (...) está tendo problema. (...) está tendo problema. (...) não está tendo problema, embora este jovem está tendo dificuldade de aprendizagem. Embora está integrado. (...) (...) está muito bem e (...) está muitobem!
P6	“ Todos eles concluíram, todos estão concluindo. (...)”
CPEC-G7	“É bom, quer queira, quer não, eles tem que saírem bons! Eles saem geralmente no prazo pré-estabelecido, às vezes, eles saem antes, porque cursam várias disciplinas de uma só vez. Mas eles tem que saírem bons porque existe os critérios, eles tem que se inscreverem, não podem serem reprovados. Eles estudam muito porque é para terminar o curso em tempo hábil e sair bom! Então, na hora que eles estudam muito e termina o curso em tempo hábil, obviamente ele sai um aluno bem graduado. O tempo que eles passam, porque existe o tempo mínimo, e o tempo máximo de um curso. Quando ele não termina em tempo hábil, como está no programa, tem aquele tempo máximo em que eles podem concluir. Mas eles são bons! O pessoal, tem dificuldade em uma disciplina!
POP8	“De Medicina eu vejo o seguinte: a terminação, todos eles tem terminado! Sempre demoram! Todos demoram! Nós temos atualmente de todos os alunos com problema grave, uma que está com um tempo muito longo. Geralmente, eles terminam com um ou mais do que o tempo regular. São seis anos o curso médico aqui, e eles geralmente, termina com sete anos. Porque geralmente, eles são reprovados, como já falei na disciplina de Bioquímica, eles fazem duas vezes para serem aprovados. Então, o rendimento fica entre o rendimento médio para baixo durante o curso todo, mas todos findam finalizando o curso.”

A coordenadora do Curso de Arquitetura e Urbanismo que vinha abordando os vários obstáculos enfrentados pelos estudantes africanos neste curso, entretanto, reconhece, que geralmente eles concluem, e, a partir de uma planilha, faz um ligeiro balanço da situação e

perfis de cada um. A conclusão dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, ocorreria nos cursos de Letras, segundo a professora P6, e no de Medicina, de acordo, com orientador pedagógico dos estudantes-convênio PEC-G, o POP8. Entretanto, diz que a conclusão de curso por esses estudantes, tem ocorrido entre um e dois anos a mais do tempo regular do curso, que possui a duração de seis anos, em função da reprovação e repetência na disciplina de Bioquímica, pela falta de base, na disciplina de Química.

Depreendendo-se, que no geral, esses discursos docentes, reforçam os discorridos ao longo das entrevistas, inclusive, corroborando alguns aspectos com os dos estudantes. Ou seja, há um consenso entre alguns estudantes e professores, de que o rendimento acadêmico dos estudantes, varia conforme às “dificuldades” e, ou “facilidades” das áreas do cursos que estudam: obteriam melhor rendimento, nos cursos que concentram às áreas humanas, em detrimento, dos que estudam às áreas exatas.

Quanto ao rendimento acadêmico dos estudantes africanos, nos cursos de Ciências da Computação e o da Engenharia da Computação, apesar, de neste último (Quadro 30), apenas dois professores daquele primeiro curso, posicionarem sobre o rendimento desses estudantes, vem demonstrando de forma exaustiva, que o rendimento desses estudantes, tem sido muito baixo, como pontua o P1. Além de que, geralmente, associam o baixo rendimento desses estudantes, a inexistência de base curricular, do ensino da Educação Básica, dos países africanos, mas, em alguns casos, atribuído também ao Brasil.

O professor PC2, apesar de nesse momento, afirmar: “Eu sinceramente, eu não tenho essas informações”, sobre o rendimento acadêmicos dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, optando por discorrer uma crítica sobre a política do Programa Estudantes-convênio de Graduação (PEC-G), em outra passagem, (Quadro: 17), mensurou, que no curso de Ciências da Computação, o rendimento dos estudantes de um modo geral, nos primeiros semestres letivos, apresenta um rendimento em torno de 50%, ou menos, o restante são reprovados. E, ao fazermos, um confronto, dos depoimentos dos sujeitos entrevistados, acerca do rendimento acadêmico dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN com o diagnóstico sobre as taxas de evasão dos cursos de graduação da UFRN, apresentado no referido documento, REUNI/UFRN, outubro, (2007, p. 16 -17), encontra-se, várias evidências dos obstáculos enfrentados por esses estudantes africanos. Chamando à atenção primeiro, para a necessidade de fazer um estudo sistemático para a problemática da evasão dos estudantes dos cursos de graduação da UFRN. Principalmente, dos que cursam às áreas tecnológica e das exatas, em função de trancamento de disciplinas e de retenção, durante

os primeiros anos de formação. Relacionando à retenção, a uma série de aspectos educacionais como: a organização rígida dos currículos, metodologia docente tradicional, incipiente política de apoio ao estudante. Conquanto, apresenta um percentual de conclusão nos cursos de graduação de 65%.

“A realização de um estudo sistemático sobre a evasão na graduação é uma necessidade constatada na UFRN. Em decorrência do trancamento de disciplinas, sobretudo, nos primeiros anos da formação acadêmica. Essa realidade é muito evidente nos cursos da área tecnológica e das ciências exatas. Apesar de não se dispor de um estudo sistematizado sobre o problema, alguns aspectos apontados em oficinas pedagógicas, tem contribuído para compreender essa retenção. Entre esses, apresentam-se com maior frequência: currículos de cursos com estrutura rígida, muitos pré-requisitos, prejudicando o fluxo acadêmico do aluno; dificuldades de alguns professores em acompanhar as novas metodologias de ensino e de realizar avaliações de aprendizagem a partir de critérios; a orientação acadêmica fragilizada, não atendendo às exigências dos Projetos Pedagógicos dos cursos; falta de uma política mais efetiva de apoio à permanência ao estudante; necessidade do ingresso do aluno no mercado de trabalho, incompatibilizando a continuidade dos estudos. Não há uma relação de causa e efeito entre a retenção e a evasão do aluno. Entretanto, há indícios fortes de que as reprovações, o insucesso na aprendizagem e na escolha do curso podem ser fatores que contribuem para a evasão do aluno. Segundo os dados do PINGIFES – 2006-2007; a UFRN apresenta uma taxa de conclusão média nos cursos de graduação de 65%.”

Se, por um lado, observa-se, o entrecruzamento dos discursos dos sujeitos entrevistados, com alguns documentos oficiais de avaliação do ensino de graduação da UFRN, desde à implementação deste Plano de Reestruturação e Expansão, pela universidade, por outro, já se passaram, cinco anos, verificando-se que, junto com o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional (2007 -2011), tem perseguido o cumprimento de sua meta global, assistindo-se, um gradual, e intenso crescimento qualitativo e quantitativo, no âmbito do ensino, da pesquisa da extensão e infra-estrutural, como mencionado no locus da pesquisa.

5. ANÁLISES DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS

5.1. Análise Quantitativa:

5.1.1. Metodologia

Para análise dos dados coletados a partir do questionário respondido pelos estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, foi construído um banco de dados na planilha eletrônica Microsoft Excel o qual foi exportado para o software SPSS onde foi realizada a análise. Para levantamento do perfil sociodemográfico dos estudantes foram calculadas as frequências percentuais e construída a distribuição de frequência dos fatores avaliados. Além disso, foram construídos os gráficos de acordo com o tipo da variável

avaliada. Para comparação das proporções encontradas foi aplicado o teste Qui-quadrado para comparação de proporção. Todas as conclusões foram tiradas considerando o nível de significância de 5%.

5.1.2. Resultados

Foram avaliados 40 estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOP, oriundos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau que estudam na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.²⁸ Na tabela 2 observa-se, a distribuição do perfil sociodemográfico destes estudantes. Através dela verifica-se que 37,5% (15 casos) dos estudantes são do sexo feminino e 62,5% (25 casos) do sexo masculino. Mesmo sendo observado um maior percentual de estudantes do sexo masculino na participação do programa o teste de comparação de proporção não foi significativo (p-valor = 0,114) indicando que a proporção de homens e mulheres no programa são idênticos.

Quanto à faixa etária, 75,0% (30 casos) dos estudantes possuem idade entre 18 a 25 anos e 25% (10 casos) estão com idade entre 26 a 30 anos. Diferentemente do resultado encontrado no fator sexo, o teste de comparação de proporção foi significativo (p-valor = 0,002) indicando que a maioria dos alunos participantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau possui idade entre 18 a 25 anos.

Acerca da nacionalidade, 47,5% (19 casos) são Cabo-Verdiano e 52,5% (21 casos) são Guineenses. Confirmando a percepção da igualdade entre as proporções encontradas o teste não foi significativo (p-valor = 0,752) indicando que de fato o número de alunos que são de Cabo Verde e de Guiné são iguais. Além disso, verifica-se que todos os estudantes são solteiros (100%, 40 casos).

Assim como se procedeu com os estudantes cabo-verdianos e guineenses entrevistados, para os respondentes do questionário, adentrou-se também nos quesito sobre a “raça”/etnia, línguas faladas pelos mesmos. Se, naquele momento, os estudantes dos dois grupos africanos, quanto aquele primeiro quesito não houve grande divergência, verificando-se auto-classificação regular “negro,” “negra”, que remete as identidades afro, assemelhando-

²⁸ No cômputo do universo dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau ativos na UFRN existe um total de 55 estudantes: 32 oriundos do primeiro país, 23 do segundo e um total de 68 estudantes africanos. Dados Cadastro da matrícula dos Estudantes PEC-G, SIGAA em 05/03/2012.1, fornecido pela Associação dos Estudantes Convênio da UFRN. Assim, os 40 estudantes voluntários que responderam ao questionário representam 72,7% deste universo, havendo diferenças percentuais entre os guineenses com 52%,5 e Cabo-verdianos 47%, que estão representados no (Gráfico 3).

se com as denominações étnicoraciais utilizada no Brasil. Entretanto, consulta realizada na planilha das respostas do questionário, percebeu-se que, enquanto o grupo dos cabo-verdianos manteve esta autotclassificação, os guineenses diferentemente, evocaram diferentes etnias locais principalmente manjaco e papel, um outro muçulmano- fula e outro macanha. Portanto de acordo, com Augel 2007 apud Scantamburlo (1996), Couto (1996) pertencentes aos principais grupos étnicos em Guiné-Bissau.

Já se afirmou que o português é a língua oficial em Cabo Verde e na Guiné-Bissau, no entanto, não é a língua corrente, mas sim o crioulo, Couto (1996), Augel (2007). Esta autora (p.79) calcula que na Guiné-Bissau, menos de 10% da população fala o português, apenas 0,4% dos guineenses tem o português como primeira língua, citando Beason (1994, p. 175). O crioulo língua veicular de união nacional, Couto (1996, p. 69), de maior circulação e prestígio na Guiné, Augel (2007 p. 80 apud Scantamburlo, 2002) sem prejuízo para as línguas étnicas.

Quanto à língua, os dois grupos de estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN pesquisados, remeteram primeiramente ao crioulo e ao português, além de uma terceira, como o inglês, o francês. Este aspecto dos usos de várias línguas pelos estudantes guineenses também foi detectado por Có (2011, p. 88), acrescentando que muitos falam as línguas étnicas sejam suas ou não, trazendo o depoimento do estudante William Ferreira, 27 anos do Curso de Letras/inglês, na UFRN, no qual demonstra o domínio dessa diversidade linguística existente na Guiné-Bissau. Entretanto, em relação à essa realidade cultural linguística, tem uma percepção diferente da de Augel (2007), que acredita não trazer prejuízo para a língua materna, ao dizer: “Eu falo a minha língua materna, Manjaco; falo crioulo, português e francês, além do inglês. Infelizmente, muitos dos meus conterrâneos não foram ensinados a sua língua “materna”, além do crioulo.”.

Na Guiné-Bissau a coexistência de dezenas de grupos e subgrupos étnicos bastante heterogêneos em termos culturais e linguísticos, tem levado a divergência de critérios utilizado pelos autores, Augel (2007). Esta autora (p. 78) com base em Scatamburlo (1997) Através do *Thheasure of African Language* de M. Mann e D. Dalley (1987), cita 27 grupos pertencentes a duas das sete sublínguas Níger-congo os quais correspondem igual número de línguas faladas no território guineense existentes antes da chegada dos europeus. Já Couto (1996) concorda em parte com esta afirmação de Scatamburlo, entretanto aponta o número de 20 línguas. Segundo Augel 2007 apud Scatamburlo (1997) os principais grupos étnicos seriam 10, seguem estimativas das populações falantes: o Balanta (27% - 245.000), o fula

(22% - 200.000), o Mandinga (12%, 100.000), o Mandjaco (11% - 80.000), e os pepel ou papel (10% - 72.000, o Beafada (20.000), o Bijagó (20.000), o Macanha (19.000), o Felupe (15.000), e o Nalu (4.000). (AUGEL, 2007, apud SCATAMBURLO, 1997, p. 8).

Com relação ao ano de ingresso dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau no PEC-G, 28,2% (11 casos) dos atuais estudantes entraram entre o ano de 2005 a 2007, 56,4% (22 casos) entre 2008 e 2010 e 15,4% (6 casos) entre 2011 e 2012. O teste de comparação de proporção para este fator avaliado foi significativo (p-valor = 0,006) indicando que a maioria dos estudantes entraram no programa entre os anos de 2008 e 2010.

Quanto a área de conhecimento do curso realizado,²⁹32,5% (13 casos) estudam nos cursos das Ciências Médicas e da Saúde, 30% (12 casos) das Ciências Sociais e Aplicadas, nas Engenharias e Computação 27,5% (11 casos) nas Ciências Matemáticas e Naturais, 5%, (02 casos), também 5% (02)para os das Linguagens e Artes.

Tabela 2 - Distribuição do perfil dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné - Bissau avaliados no PEC-G UFRN

Fator avaliado	N	%	p-valor¹
Sexo			
Feminino	15	37,5	0,114
Masculino	25	62,5	
Idade			
18 a 25 anos	30	75,0	0,002
26 a 30 anos	10	25,0	
Nacionalidade			
Cabo verdeano	19	47,5	0,752
Guineense	21	52,5	
Estado Civil			
Solteiro	40	100,0	-
Ano de entrada no PEC-G			
2005 a 2007	11	28,2	0,006
2008 a 2010	22	56,4	
2011 a 2012	6	15,4	
Área de Conhecimento do curso realizado			
Ciências Médicas e da Saúde	13	32,5%	
Ciências Sociais Aplicadas	12	30%	
Engenharias e Computação	11	27,5%	
Ciências Matemática e Naturais	02	5%	
Linguagens e Artes	02	5%	

²⁹ Na aplicação do questionário este quesito apresenta-se como nomenclatura tradicional das grandes áreas do conhecimento: Humanas, Biomédicas e Exatas. Entretanto, a partir da planilha das respostas dadas pelos 40 estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau sobre a especificação do curso, foi adaptada de acordo com nova tabela das áreas de conhecimento, CNPq, CAPES, FINEP, Setembro, 2005.

Do gráfico 1 ao gráfico 5 observa-se a representação gráfica da distribuição do perfil dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN avaliados

Gráfico 1. -Perfil dos investigados .

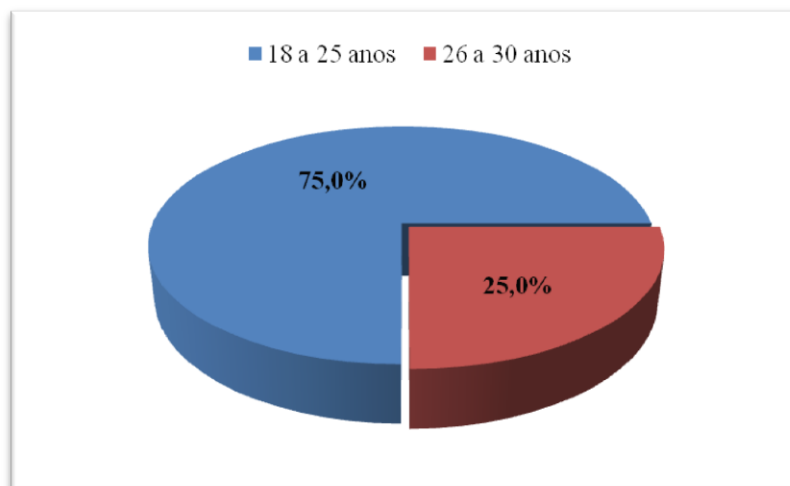


Gráfico 2- Perfil dos investigados segundo a faixa etária.

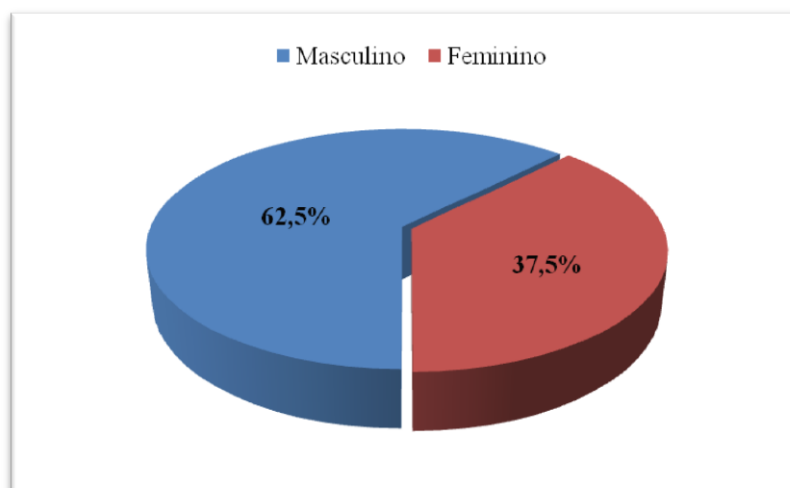


Gráfico 3 - Distribuição dos investigados segundo a nacionalidade.

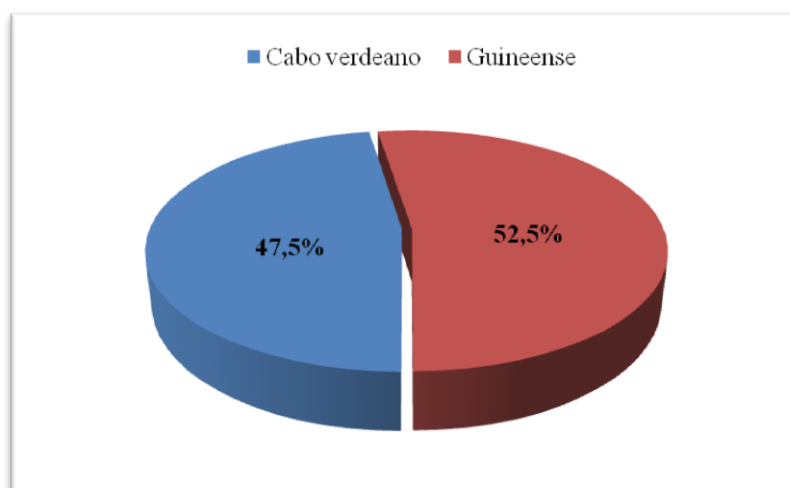


Gráfico 4 - Distribuição dos investigados segundo o ano de entrada na UFRN.

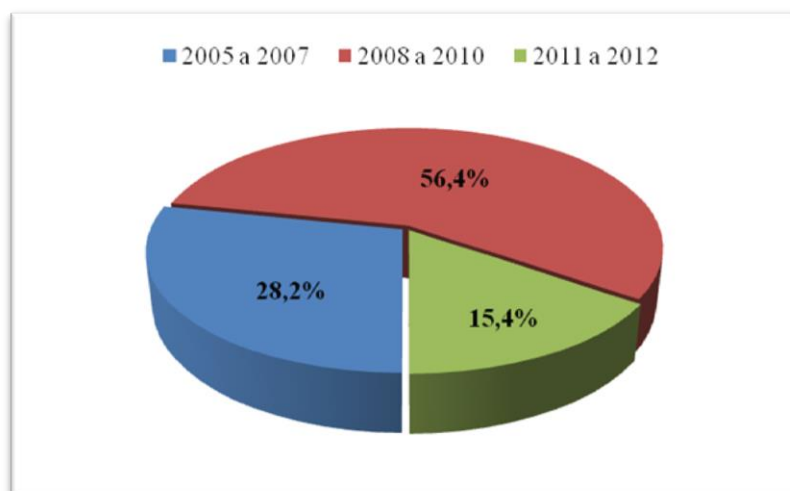
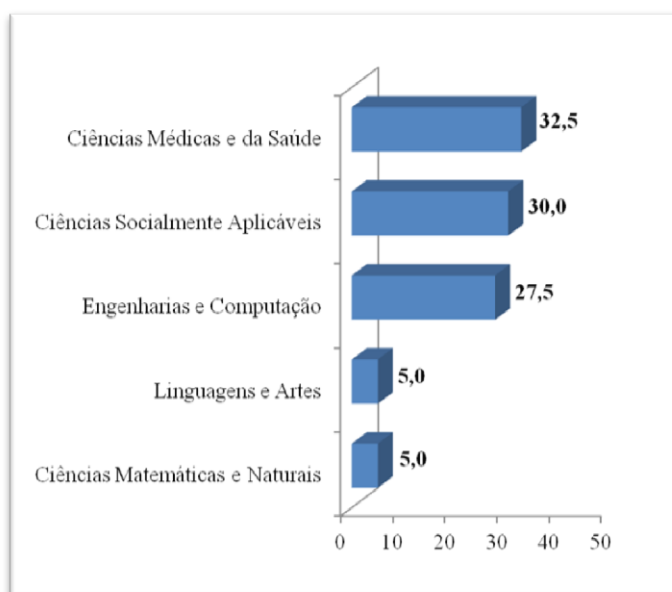


Gráfico 5 - Distribuição dos estudantes investigados segundo a área de conhecimento do curso.



Na tabela 3 tem-se a distribuição da percepção dos estudantes acerca dos motivos que levaram a escolha do curso no Brasil. Através dela verifica-se que os três motivos principais que levaram os alunos a escolherem do curso no Brasil foram: demanda do desenvolvimento sócio-econômico, político e cultural do país de origem (91,2%, 31 casos), Conjugação da demanda do desenvolvimento sócio-econômico, político e cultural do meu país, e das aspirações pessoais (87,4%, 28 casos) e Identificação, satisfação pessoal e profissional (87,1%, 27 casos).

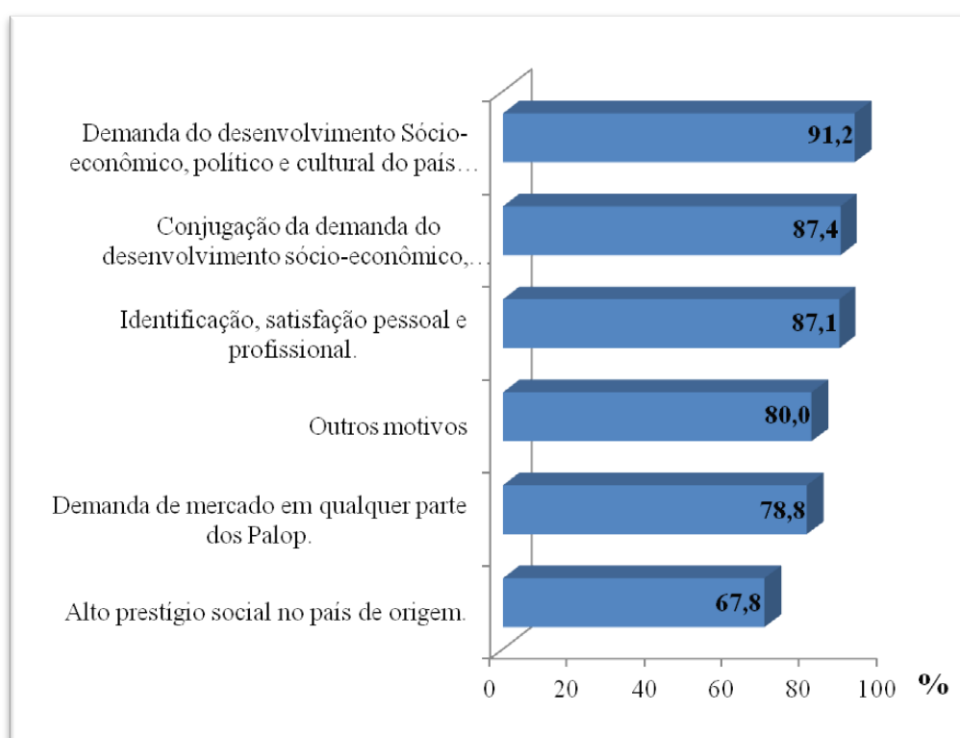
Tabela 3 - Informações acerca dos motivos que levaram os investigados a escolha do curso no Brasil.

Q1 – Motivos citados:	Concordo Plenamente	Concordo/Concordo parcialmente	Discordo/Discordo parcialmente	Discordo Plenamente
1-Demanda do desenvolvimento Sócio-econômico, político e cultural do país de origem.	10(29,4)	21(61,8)	1(2,9)	2(5,9)
2-Identificação satisfação pessoal e profissional.	15(48,4)	12(38,7)	3(9,7)	1(3,2)
3-Demanda de mercado em qualquer parte dos PALOP.	6(18,2)	20(60,6)	5(15,2)	2(6,0)
4-Alto prestígio social no país de origem.	6(19,4)	15(48,4)	6(19,4)	4(12,8)

5-Conjugação da demanda do desenvolvimento sócio-econômico, político e cultural do meu país, e das aspirações pessoais.	11(34,3)	17(53,1)	2(6,3)	2(6,3)
6-Outras	6(30,0)	10(50,0)	1(5,0)	3(15,0)

No gráfico 6 verifica-se a representação gráfica da Distribuição dos Estudantes segundo os Motivos que Levaram a Escolha do Curso no Brasil.

Gráfico 6 - Distribuição dos motivos que levaram os estudantes de Cabo Verde e da Guiné - Bissau a escolha do curso no Brasil.



Na tabela 4 tem-se a Percepção dos Estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN acerca do acolhimento nesta IFES. Através dela verifica-se que 64,9% (24 casos) dos estudantes afirmaram que tiveram uma boa recepção pela maioria dos professores, colegas e funcionários da UFRN. Ainda, 21,6% (8 casos) disseram que este bom recebimento só foi feito por alguns professores, colegas e funcionários, 8,1% (3 casos) disseram que não foram bem acolhidos e recebidos e 5,4% (2 casos) disseram que um ou outro professor, colega e funcionário que acolheram eles de forma boa.

Quanto ao número de disciplinas que os estudantes estavam matriculados, 10,8% (4 casos) pagaram 4 disciplinas, 21,6% (8 casos) estavam matriculados em 5 disciplinas, 32,4% (12 casos) em 6 disciplinas e 35,2% (13 casos) pagavam mais de 6 disciplinas na UFRN.

Esse resultado mostrando que a maioria dos estudantes-convênio pesquisados estão matriculados em quantidade de disciplinas, acima do determinado pelo Protocolo PEC-G, Cláusula 12, que são de quatro, reforça os relatos da maioria dos entrevistados, relativamente maior entre os que cursam as chamadas ciências humanas. Motivo qual, dois estudantes guineenses, concluíram o curso de Letras antes do tempo previsto, e ingressasse um na especialização em Literatura Francesa, e outro no mestrado de Desenvolvimento Urbano em 2012. Enquanto que entre os que cursam as engenharias, à medida que o curso avança, verifica-se uma tendência na diminuição do número de matrículas nas disciplinas, reduzindo para as quatro exigidas no Protocolo PEC-G, como a E2, do curso de Ciências da Computação.

Acerca do recebimento de bolsa remunerada 32% (8 casos) recebiam através do estágio curricular, 12% (3 casos) através da iniciação científica, 12% (3 casos) pelo projeto de extensão, 4% (1 caso) por monitoria e 40% (10 casos) recebiam bolsa por outro meio. Sobre este último dado, sugere-se que possa tratar-se do recebimento da Bolsa PROMISAES, pois como foi demonstrado na pesquisa qualitativa, verificou-se em vários editais, certa regularidade de sua distribuição para os estudantes africanos dos PALOP, de forma mais regular entre os cabo-verdianos e guineenses, mas em maior quantidade para estes últimos.

Quanto a reprovações durante o curso, 34,3% (12 casos) dos estudantes afirmaram que nunca reprovaram disciplinas, 17,1% (6 casos) reprovaram uma disciplinas, 14,3% (5 casos) reprovaram duas disciplinas, 31,4% (11 casos) reprovaram mais de duas e 2,9% (1 casos) disse que teve outro problemas com a disciplinas que não foi reprovação. Ainda, os três motivos mais citados pelos alunos como causadores das reprovações adquiridas por eles foram: o fato de a disciplina possuir alto grau de dificuldade de compreensão (38%, 19 casos), motivos inerentes a aprendizagem, ou questões pessoais (18%, 9 casos) e motivos inerentes a falta de condições de aquisição de materiais didáticos (16%, 8 casos).

Quanto ao quesito da reprovação e repetência entre os 40 estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN nas disciplinas referentes ao curso frequentados nesta universidade, observa-se que pouco mais de $\frac{1}{4}$ desses estudantes pesquisados afirmarem que nunca foram reprovados, enquanto a maioria, num total de 62%,8 afirmaram que passaram pela situação de reprovação e repetência. Entre os oito estudante

entrevistado verificou-se que metade deles (que cursavam as ciências da computação e engenharias da computação e Medicina incluía-se nesta estatística). Quanto as prováveis causas das reprovações citadas pela maioria dos estudantes respondentes ao questionário, também se coaduna com algumas apontadas pelos entrevistados.

Tabela 4 - Percepção dos Estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN acerca do acolhimento nesta IFES

Fator avaliado	N	%
Foi bem acolhido por quem?		
Maioria dos professores, colegas e funcionários da UFRN	24	64,9
Alguns professores, colegas e funcionários da UFRN	8	21,6
Não fui bem acolhido ou não tive boa recepção na UFRN	3	8,1
Um ou outro professor, colega e funcionário da UFRN	2	5,4
Número de disciplina que está matriculado		
4 disciplinas	4	10,8
5 disciplinas	8	21,6
6 disciplinas	12	32,4
Acima de 6 disciplinas	13	35,2
Tipo de bolsa remunerada recebido pelos alunos		
Estágio curricular	8	32,0
Iniciação científica	3	12,0
Projeto de extensão	3	12,0
Monitoria	1	4,0
Outro	10	40,0
Número de reprovações em disciplinas		
Nenhuma	12	34,3
1	6	17,1
2	5	14,3
Mais de duas	11	31,4
Outra	1	2,9
Motivos que levaram a reprovação		
A disciplina possuir alto grau de dificuldade de compreensão	19	38,0
Inerentes a aprendizagem, ou questões pessoais	9	18,0
Inerentes a falta de condições de aquisição de materiais didáticos como livros, apostilhas, acesso a internet para estudos	8	16,0
Inerentes a questões interculturais	7	14,0
Outros	7	14,0

Do gráfico 7 ao gráfico 11 tem-se a representação gráfica da distribuição do perfil acadêmico dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN.

Gráfico 7 - Percepções dos estudantes investigados acerca do acolhimento nas IES.

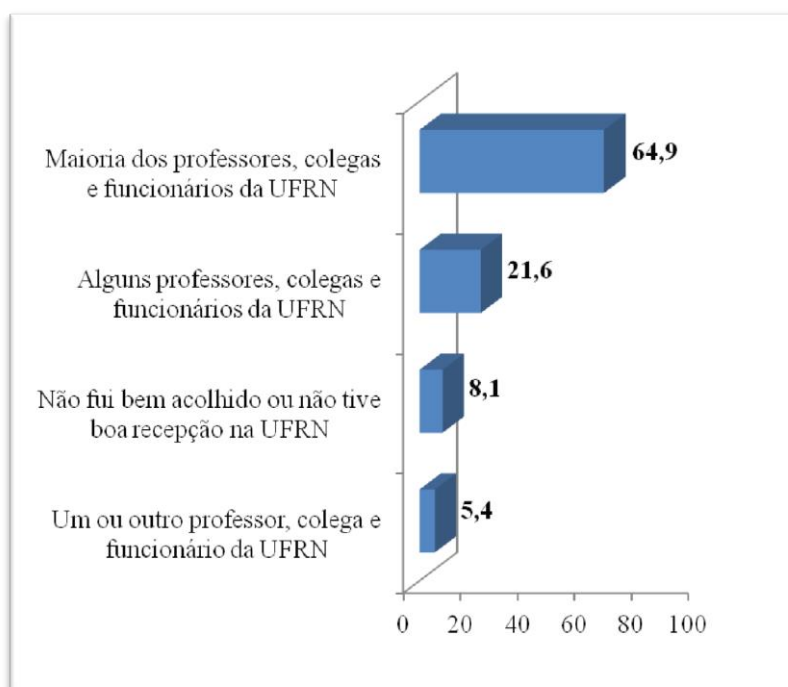


Gráfico 8 - Distribuição dos estudantes investigados segundo número de disciplinas em que estão matriculados.

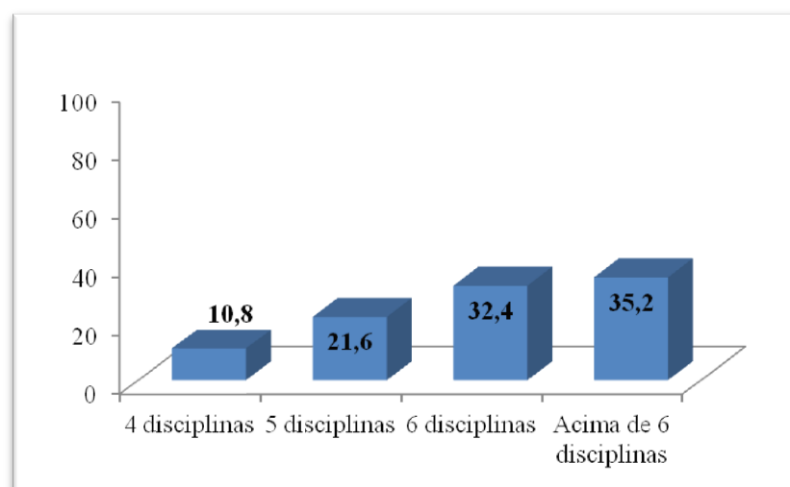


Gráfico 9 - Distribuição dos estudantes investigados segundo o tipo de bolsas de estudo recebidas.

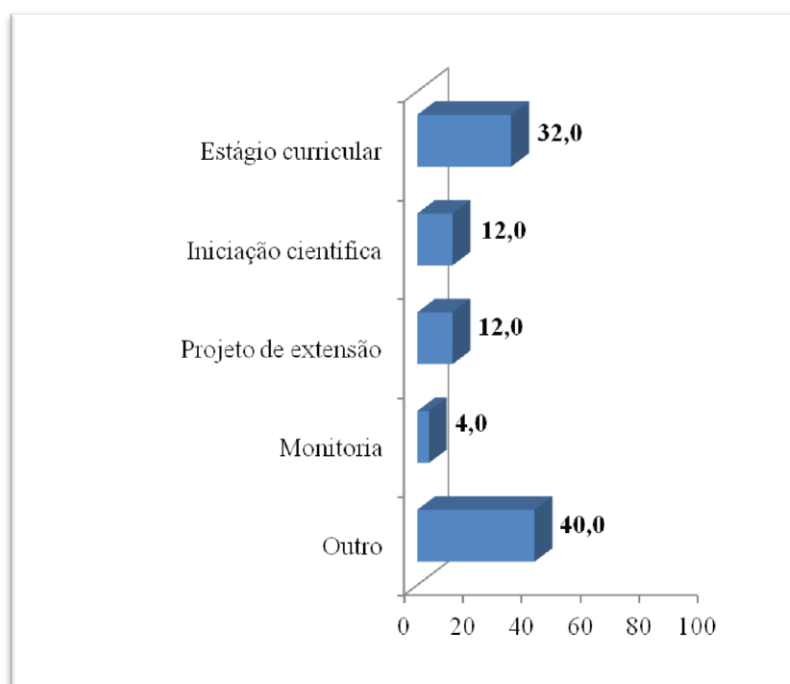


Gráfico 10 - Distribuição dos estudantes investigados segundo o número de disciplinas que foram reprovados.

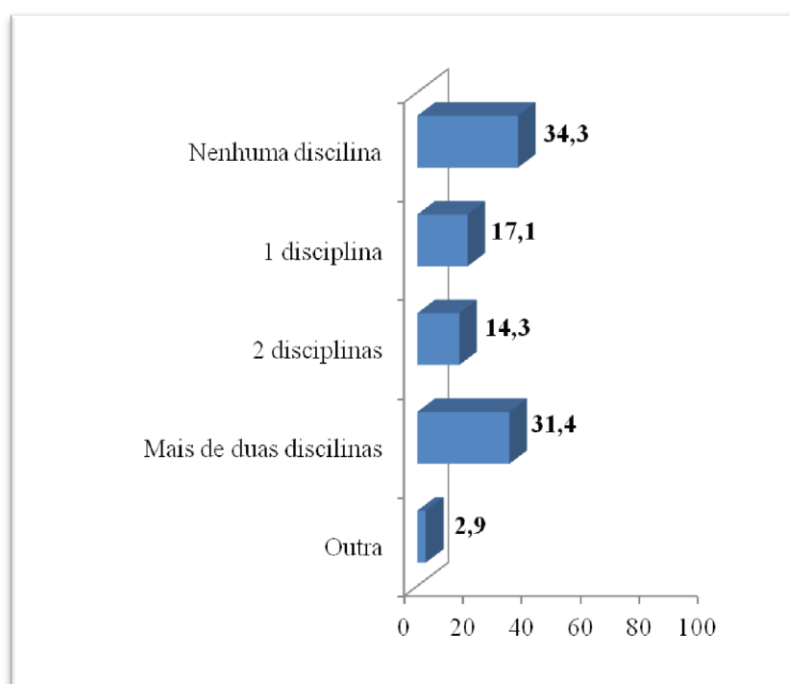
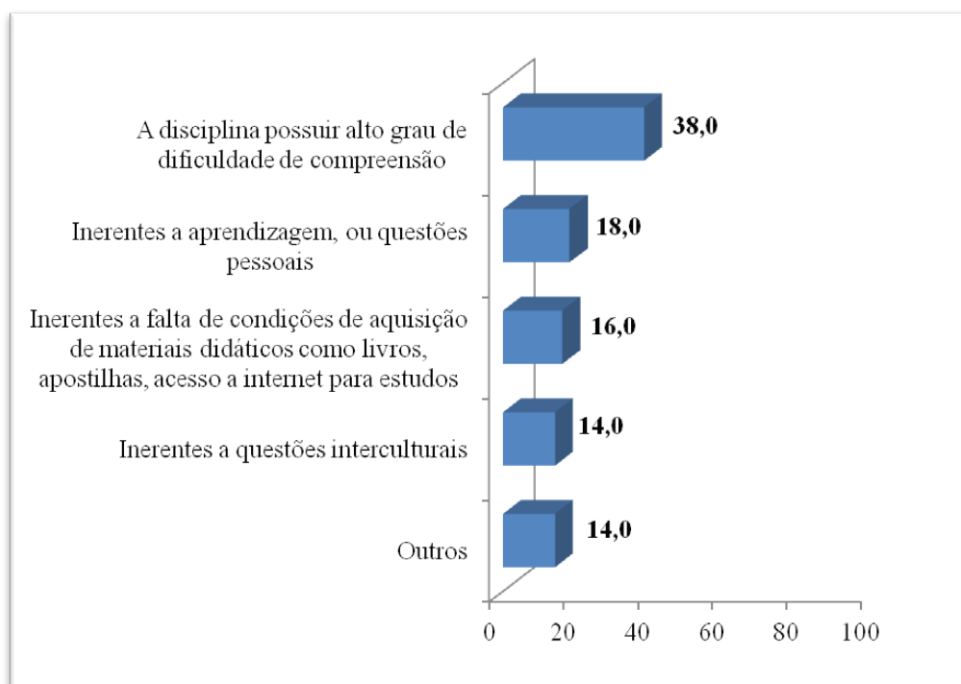


Gráfico 11 - Distribuição dos estudantes investigados segundo os motivos que os levaram a reprovação das disciplinas.



Na tabela 5. Verifica-se a distribuição das dificuldades enfrentadas pelo estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN. Através dela verifica-se que 66,7% (22 casos) dos estudantes afirmaram que o atraso na emissão do “Visto Temporário IV” é um motivo de insatisfação e que acarretam obstáculos de sobrevivência básicas. Ainda, 18,2% (6 casos) disseram que tal situação não se aplica a eles e não atinge os estudantes dos PALOP da UFRN.

Os dados acima, nos quais, a maioria dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, demonstram insatisfação em relação ao ‘Visto Temporário IV’ Protocolo que legaliza o estudante-convênio PEC-G no Brasil, reforça primeiro, aspectos das denúncias desses dois grupos de estudantes africanos, na mídia do Rio Grande do Norte em Setembro de 2005, levantado por Filgueira (2011), dentre os quais, apontaram que mesmo estando em dias com o pagamento da taxa anual de renovação, há atrasos na emissão deste documento pela Polícia Federal, que restringem alguns direitos, como exemplos, a movimentação bancária, efetuar aluguel de imóveis.

E, segundo, dos discursos dos oito estudantes que foram entrevistados sobre o Registro Nacional de Estrangeiro-RNE. Havendo um consenso de reclamações da falta de uma comunicação objetiva com os estudantes-convênio, das dificuldades de conseguirem receber este documento, e apenas, ficam submetidos a constantes renovação do Protocolo,

que geralmente, já chega com o prazo de validade próximo a vencer, ou já vencido. Mungoi (2006), também aborda vários relatos de estudantes no Rio Grande do Sul, sobre esses problemas cotidianos com o RNE.³⁰

Quanto à ocorrência de conflitos étnicoraciais na UFRN, as três opiniões mais frequente foram: cada caso deve ser analisado de forma específica (20,8%, 18 casos) seguido de preconceito racial (17,2%, 15 casos) e racismo (14,9%, 13 casos). As três opiniões menos frequentes foram: não existe conflitos étnicos-raciais com estudantes do PALOP (6,9%, 6 casos), racismo institucional (6,9%, 6 casos) e Xenofobia (8,0%, 7 casos).

Observa-se no resultado das respostas dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, acerca dos conflitos étnico-raciais, que boa parte desses estudantes, optaram pela resposta que pondera sobre a existência deste tipo de conflito nas relações raciais na UFRN, percepções, que de certo modo confluíram com metade dos sujeitos entrevistados, e por conseguinte, na ambiguidade do racismo no Brasil, Munanga (1999), Guimarães (2006).

Entretanto, quando se observa o total dessas respostas, os números são incisivos para a existência das variantes do racismo nas sociedades contemporânea, Wieviorka (2007), reforçando as pesquisas realizadas com estudantes oriundos dos PALOP, como as realizadas por Có (2011), Filgueira (2011), Mungoi (2006), Mourão (2006), Cá (2009), Desidério (2006, p. 159), entre seus 116 pesquisados apontou que (10%) sentem-se

³⁰ O Registro Nacional de Estrangeiro, indica, que constitui, uma das problemáticas mais acirradas na política de cooperação do PEC-G entre os países parceiros. Recentemente, a discussão em torno do ser estidante-convênio estrangeiro, saiu dos bastidores das universidades e foi parar no Senado Federal do Brasil, na Audiência Pública "Renascimento Negro: o olhar da juventude africana", na qual compareceram vários estudantes de diferentes nações africanas da UnB

. Os estudantes discorreram, além da importância do PEC-G, para a formação dos quadros profissionais dos seus países, dos esforços de alguns internamente, para ampliar a rede das universidades, a ex: de Angola, e mesmo dos índices de crescimento econômico e social, várias restrições do programa. Como, o da não aceitação deste documento por muitas instituições financeiras, dado a má qualidade do papel impresso, o impedimento de não puder ter vínculo empregatício. Relataram também a insatisfação quanto a demora do resultado do CELPE-BRAS, as vezes, por um semestre, perdendo tempo (duração que daria para pagar uma disciplina) e dinheiro, que em alguns casos, a família apresenta dificuldades para sustentá-los. Além de alimentar maior expectativa de ingresso no PEC-G, cujo resultado nem sempre, é positivo. Ao final da audiência, o presidente dos trabalhos, o senador Paim (PT), sugeriu aos estudantes, a formulação de um documento com suas reivindicações, no sentido de mediá-las junto a presidenta Dilma Rousseff. Audiência Pública, Através CDH - Comissão dos Direitos Humanos e Legislação Participativa. TV Senado: 01/07/2013. Logo depois, em conversa por telefone com um dos participantes desta audiência, Alberto Carvalho, presidente da União dos Estudantes Africanos em Brasília, disse-nos, que os estudantes, diante da oportunidade de estarem perante importante órgão público, ao invés, de concentrar as falas no tema da pauta, optaram por manifestarem as dificuldades enfrentadas no Brasil. Acrescentando, que a questão da limitação do RNE, entraria no conteúdo do documento que logo encaminhariam àquela Comissão de Direitos Humanos do Senado.

discriminados, já Zamberlam (2009, p. 89-90), através de 110 estudantes africanos e latino-americanos detectou que (9,3%) sentem ao mesmo tempo discriminados e isolados e um pequeno grupo (4,4%) sentem desafiados diante das diferenças do contexto cultural. Segundo Wieviorka (2007, p.69):

“Nas democracias em que o racismo é combatido, proibido por lei, a discriminação transita em formas mais ou menos veladas, a ponto de dese poder, como vimos, forjar o conceito de racismo institucional para dar conta de certos mecanismos cegos, aparentemente sem atores. Suas expressões menos visíveis podem ser na realidade senão maciças, ao menos bastante salientes.”

Tabela 5 - Dificuldades enfrentadas pelos estudantes oriundos dos PALOPs

Fator avaliado	N	%
Q2 - O atraso na emissão do “Visto Temporário IV” tem sido motivo de insatisfação por alguns estudantes dos PALOP distribuídos em vários Estados do Brasil, em função de acarretarem obstáculos de sobrevivência básicas. Em relação, aos estudantes dos PALOP vivendo no Rio Grande do Norte(UFRN) esta realidade		
Também se aplica, e atinge a maioria dos estudantes dos PALOP	22	66,7
Também se aplica, e atinge apenas determinados grupos sociais dos PALOP	3	9,1
Aplicou-se, e atingiu alguns estudantes dos PALOP	2	6,0
Não se aplica, e não atinge aos estudantes dos PALOP da UFRN	6	18,2
Q12 - As mídias nos últimos anos tem divulgado ocorrências de conflitos étnico-raciais nas Universidades do Brasil, inclusive na UFRN, nos quais os estudantes dos PALOP tem sido as principais vítimas. Caso, você tenha vivenciado ou presenciado algum tipo desses conflitos étnicos-racionais na UFRN, assinale:		
Preconceito racial	15	17,2
Discriminação racial	12	13,8
Racismo	13	14,9
Racismo institucional	6	6,9
Xenofobia	7	8,0
Cada caso deve ser analisado de forma específica	18	20,8
Não existe conflitos étnico-raciais com estudantes dos PALOP na UFRN	6	6,9
Não tenho opinião formada sobre o assunto	10	11,5

Nos gráficos 12 e 13, observa-se a representação gráfica da distribuição das dificuldades enfrentadas pelos estudantes dos PALOP, segundo estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/ UFRN.

Gráfico 12 - Distribuição dos estudantes investigados acerca do atraso da emissão do Visto Provisório IV.

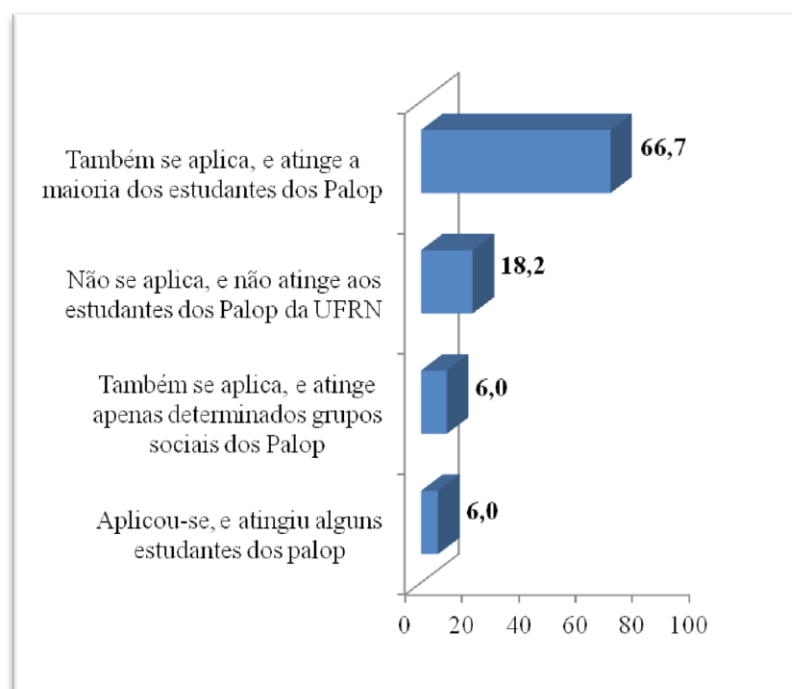
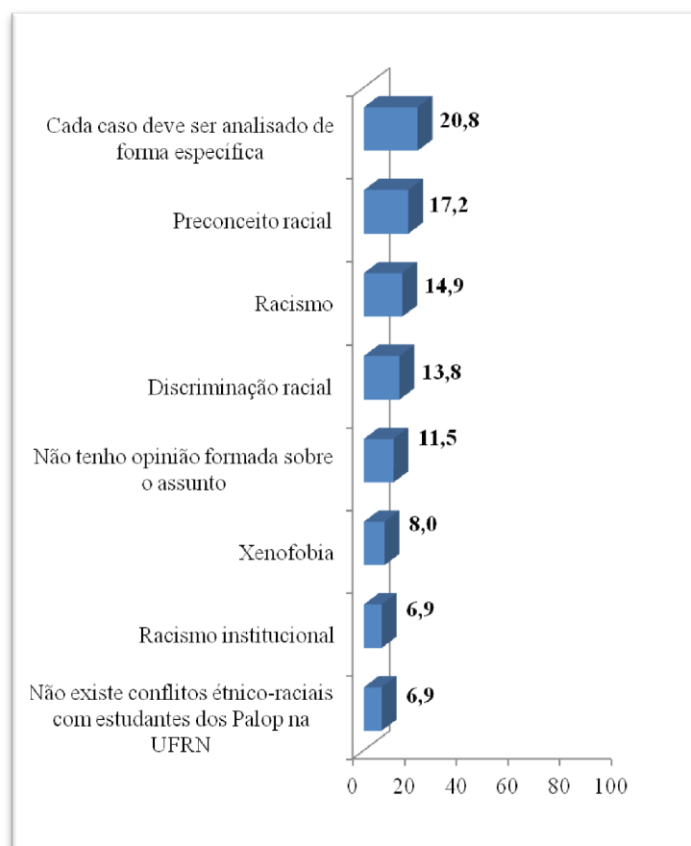


Gráfico 13 - Avaliação dos estudantes investigados sobre os conflitos etnicoraciais nesta IES.



Na tabela 6. Verifica-se o perfil de participação dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN em trabalhos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Através dela verifica-se que a 41,6% (22 casos) participam do Programa e Assistência ao Estudante através do serviço de alimentação.³¹ Ainda, 22,6% (12 casos) participam através do serviço médico e odontológico e 13,2% (7 casos) através do serviço de transporte. Além disso, 22,6% (12 casos) dos estudantes participam do programa através de outros serviços.

Quanto a participação em atividades acadêmicas, 36,1% (26 casos) dos alunos disseram que o processo de participação é feito sem a apresentação de trabalho (somente como ouvinte), 29,2% (21 casos) apresentam trabalho, 23,6% (17 casos) através de planejamento e organização na proposição do GTS, mesa redonda e minicurso e 11,1% (8 casos) disseram que não participam das atividades acadêmicas.

Esses dados através de 26 casos de estudantes cabo-verdianos e guineenses. Cujo percentual de 36,1%, revelam que a maioria desses estudantes-convênio PEC-G/UFRN, não participa ativamente das atividades acadêmicas complementares nesta instituição de ensino superior. No entanto, verifica-se um esforço neste sentido, através do segundo lugar com 21 casos (29,2%). Desidério (2006, p. 160), detectou que (45%), do total dos seus pesquisados oriundos dos PALOP pesquisados nas (UFRJ), (UERJ) e (UFF), não participa das atividades acadêmicas, atribuindo a falta de interesse ou de oportunidade dentro dessas instituições.

Entre os 16 sujeitos entrevistados constituídos por 8 estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, e 8 professores, ficou muito claro nos seus discursos a dificuldade desses estudantes estabelecerem em sala de aula um vínculo permanente num determinado grupo de estudo. Dificuldade esta, segundo alguns estudantes, outros colegas teriam confidenciados que também estariam enfrentando. Entretanto, para alguns essa dificuldade ocorre principalmente no início do curso, dois deixando entrever utilizar-se de estratégias para entrada no grupo, uma estudante, disse abertamente, que no seu caso, deu-se mediante a disponibilização de pedido, além de ter que mostrar sua capacidade intelectual em executar um bom trabalho, inclusive, menciona, a discriminação com outro grupo estrangeiro, o asiático. Zamberlam (2009), ratificando pesquisas realizadas por Rodrigues & Strey (2006), diz (p.89-90) que “o preconceito com estudantes internacionais se expressa de diferentes formas, seja pela discriminação da pele, como pelo país de origem. Há brasileiros que evitam

³¹ A Bolsa Alimentação é uma das muitas ações, que integra a política de inserção social, voltada para ampliar o acesso e permanência estudantil na UFRN. Bolsa Residência Ajuda Financeira, Atendimento Especializado em Psicologia. O Programa de Assistência Estudantil é gerido pela SAE –Secretaria de Assistência ao Estudante, em parcerias com as Pró-reitorias e unidades acadêmicas. PDI (2007-2011), UFRN, Dezembro, 2007.

de chamar o estudante internacional pelo nome, preferindo identifica-lo como “latino”, “africano” ou “sudaca”.

Tabela 6 - Participação dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné- Bissau PEC-G \UFRN em atividades acadêmicas.

Fator avaliado	N	%
Sua participação no Programa de Assistência ao Estudante ocorre através dos Serviços:		
Alimentação	22	41,6
Médico e odontológico	12	22,6
Transporte	7	13,2
Outros	12	22,6
Durante o curso, a sua participação em atividades acadêmicas complementares como: simpósio, seminários, fóruns, congressos, dentre outros vem processando-se através da modalidade:		
Sem apresentação de trabalho (ouvinte),	26	36,1
Apresentação de trabalho	21	29,2
Planejamento e organização na proposição de GTS, mesas redonda, mini- curso.	17	23,6
Não participa	8	11,1

Nos gráficos 14 e 15. Observa-se a representação gráfica da participação dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN em atividades acadêmicas nesta IFES.

Gráfico 14 - Serviços que os estudantes investigados também participam no Programa de Assistência ao Estudante.

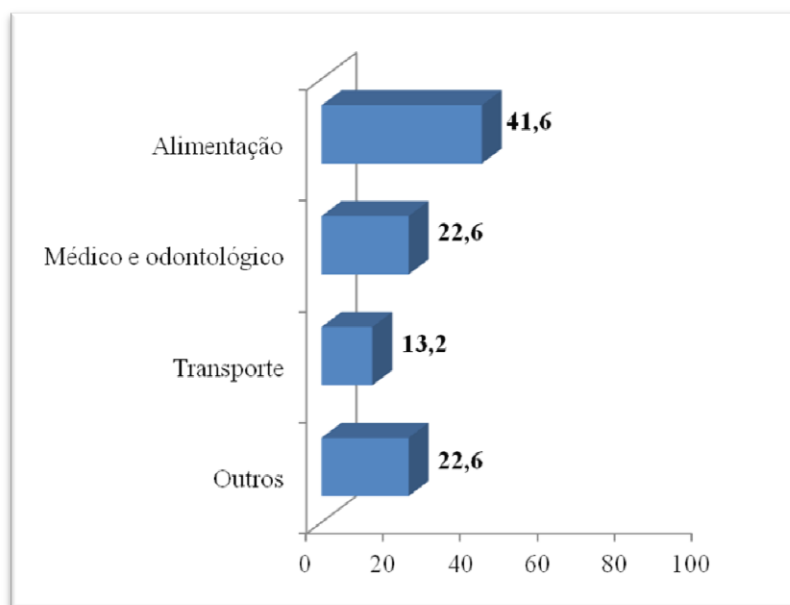
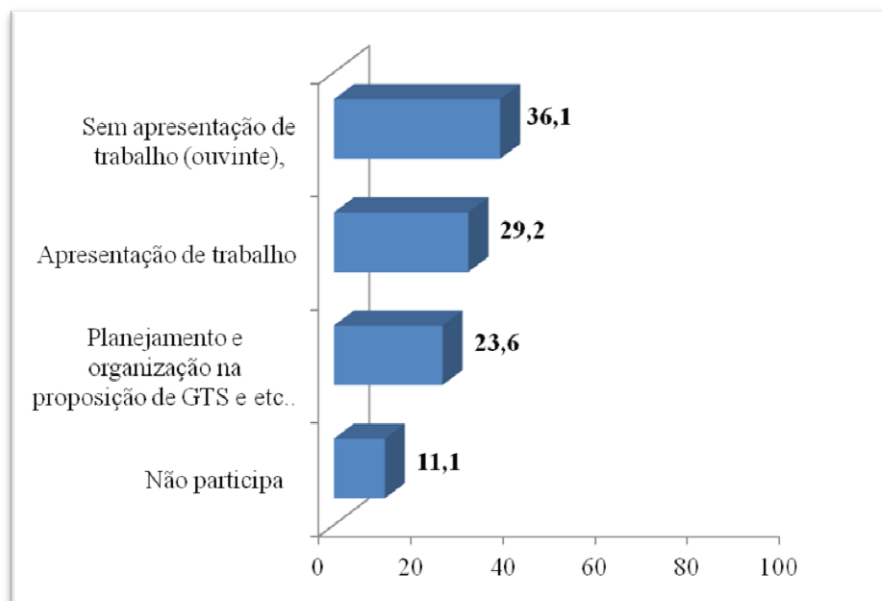


Gráfico 15 - Modalidade de participação dos estudantes investigados nas atividades acadêmicas complementares.



Na tabela 6. Verifica-se a distribuição das percepções dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN acerca do grau de conhecimento deste programa no âmbito desta instituição e da política de cooperação entre o Brasil e África. Através dela verifica-se que a maioria dos alunos concorda que somente os coordenadores do Curso de Graduação do PEC-G, e o corpo docente conhece bem o PEC-G (44,4%, 16 casos). Além disso, 41,7% (15 casos) dos alunos consideram que a maioria do corpo administrativo e docente conhece o PEC-G e apenas 13,9% (5 casos) consideram que boa parte do corpo administrativo e docente conhece o PEC-G.5.

Observa-se que a maioria dos estudantes pesquisados encontra-se bastante divididos quanto o grau de conhecimento do Programa Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G no interior da UFRN, entre as percepções que acenam que poucos são os que conhecem e os que não conhecem este programa.

E, somando o resultado desses dados referente ao grau de conhecimento do PEC-G no âmbito da UFRN, a maioria dos estudantes consideram que no geral, os segmentos sociais desta universidade conhecem bem o PEC-G. Entretanto, este resultado não coincide com os relatos simultâneos da maioria dos sujeitos entrevistados, que trazem diversos relatos que reforçam o seu desconhecimento seguidas das implicações nas práticas educativas e institucional cotidianas nesta universidade. Esse desconhecimento ou a interpretação distorcida de algumas cláusulas do PEC-G, tem ocorrido em várias universidades do Brasil,

principalmente, nas em que nos seus regimentos, não possui matéria sobre o mesmo. Manual do Estudante PEC-G, 2007.

Quanto ao principal elemento nos acordos bilaterais entre Brasil e África, 46,0% (17 casos) dos alunos que tal acordo atende principalmente aos interesses políticos, econômicos e socioculturais entre o Brasil e a África. Ainda, 21,6% (8 casos) acreditam que o principal é o interesse simultâneo do PALOP e seus alunos.

Tabela 7 - Percepção dos alunos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau acerca do conhecimento deste programa no âmbito dessas IFES e da Política de Cooperação entre Brasil e África.

Fator avaliado	N	%
Em relação ao conhecimento e funcionamento do Protocolo do Programa de Estudantes-Convênio – PEC-G, na UFRN, na sua opinião:		
A maioria do corpo administrativo, docente conhece o PEC-G,	15	41,7
Somente os coordenadores do Curso de Graduação do PEC-G, e o corpo docente conhece bem o PEC-G,	16	44,4
Boa parte do corpo administrativo e docente conhece o PEC-G	5	13,9
Os acordos bilaterais entre o Brasil e a África, dentre os quais se encontra o PEC-G, atendem principalmente:		
Aos estritos interesses das nações dos PALOP	7	18,9
Aos interesses simultâneos dos PALOP e a seus estudantes	8	21,6
Aos interesses estritos do Brasil	1	2,7
Aos interesses Políticos, econômicos e socioculturais entre o Brasil e a África mais amplo.	17	46,0
A uma política estratégica de expansão do Brasil nos Países de Língua Oficial Portuguesa no Continente Africano	3	8,1
Outros	1	2,7

Nos gráficos 16 e 17 se ver a representação gráfica das Percepções dos Estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau/PEC-G/UFRN acerca do grau de conhecimento deste Programa no âmbito desta IFES e da política de cooperação entre o Brasil e África.

Gráfico 16 - Percepções dos estudantes investigados acerca do grau de conhecimento do PEC -G no âmbito desta.

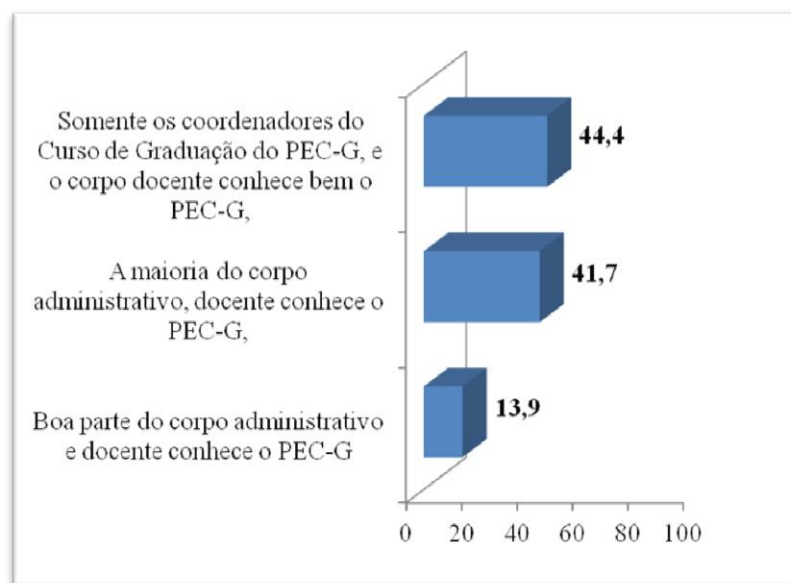
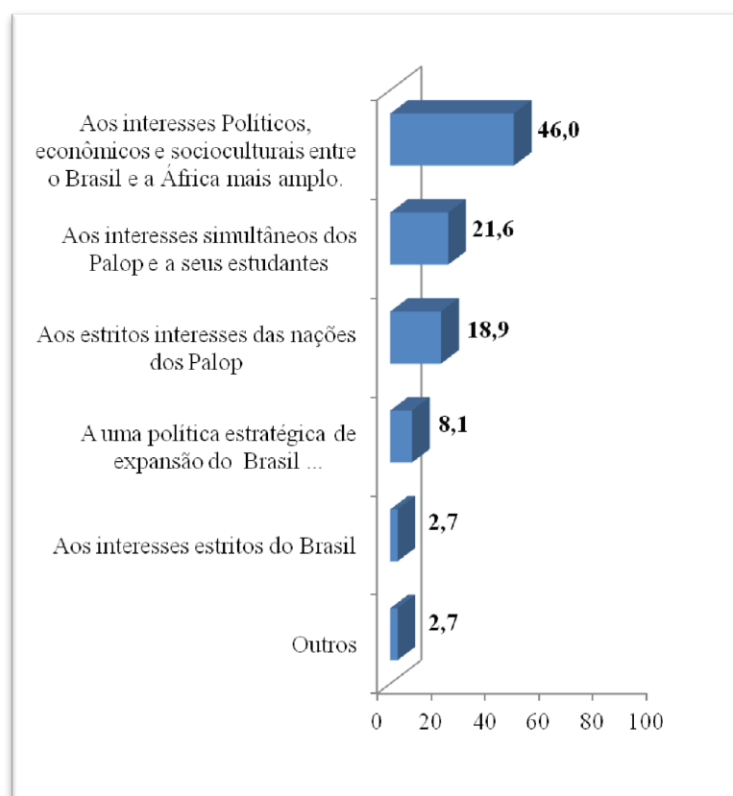


Gráfico 17 - Percepções dos estudantes investigados acerca do grau de conhecimento da política de cooperação entre Brasil e África.



Na tabela 8 observa-se a avaliação do curso segundo os estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN. Através desta tabela, verifica-se que a maioria dos estudantes afirmaram que o método de ensino-aprendizagem adotado pela maioria dos professores é o

método tradicional (36,8%, 14 casos) seguido do misto do método tradicional com outros paradigmas educacionais contemporâneos.

Tabela 8 - Avaliação do curso segundo os estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G\UFRN e da Política Educacional. PEC-G.

Fator avaliado	N	%
O método de ensino-aprendizagem adotado pela maioria dos professores do seu Curso, caracteriza-se pelo(a):		
Método tradicional	14	36,8
Misto do método tradicional com outros paradigmas contemporâneos	10	26,3
Método Interdisciplinar	1	2,6
Método Multidisciplinar	2	5,3
Método Transdisciplinar	1	2,6
Outro	2	5,3
Não tenho opinião formada sobre o assunto	8	21,1
Considerando o CPC (Conceito Preliminar de Curso) adotado pelo MEC (Ministério de Educação da Cultura), na Avaliação da Qualidade da Educação Superior no Brasil, através de uma pontuação de (1 a 5). Atribua um valor para o seu curso na UFRN:		
CPC 1	1	2,9
CPC 2	0	0,0
CPC 3	4	11,4
CPC4	11	31,4
CPC 5	19	54,3
Em termos quantitativos, o percentual de conclusão do Curso (acesso, permanência e obtenção de diploma) obtido pelos estudantes dos PALOP na UFRN, é considerado:		
Muito alto	12	33,3
Alto	5	13,9
Médio	10	27,8
Baixo	2	5,6
Muito baixo	1	2,7
Não tenho opinião formada	6	16,7
Caso considere o rendimento dos estudantes dos PALOP, “baixo” ou “muito Baixo,” atribua possíveis implicações:		
Alto índice de reprovações nas disciplinas	13	18,8
Implicações de adaptações culturais como a comunicação etc.	11	15,9
Incompatibilidade com o curso	15	21,9
Inflexibilidade da política do PEC-G	12	17,4
O curso ser considerado muito difícil	13	18,8
Não tenho opinião formada	5	7,2
Através do Protocolo PEC-G, Sessão II, que trata das responsabilidades, estabelecem atribuições conjunta do DCT (Departamento de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica) e a SESu (Secretaria de Educação Superior), junto as IES, monitorar o PEC-G e aos estudantes-convênio “a fim de assegurar seu bom resultado”. Uma avaliação destes órgãos responsáveis pela política administrativa educacionais na UFRN, junto aos estudantes-convênio dos PALOP PEC-G, pode ser considerada:		
Boa	15	45,5
Muito boa	4	12,1
Ótima	3	9,1
Necessita melhorar	9	27,3
Ruim	2	6,0

Os relatos de alguns estudantes entrevistados, principalmente os que cursam engenharias pontuam a prática do método tradicional utilizado pela a maioria dos professores, na qual caracteriza-se pelas aulas expositivas seguidas de repetidos exercícios sobre o conteúdo dado em sala de aula que são pedidos na prova.

Na pesquisa de Baldi (2009) sobre as percepções de 159 docentes da UFRN acerca de suas práticas no ensino universitário e participantes do Projeto de Atualização Pedagógica (2003-2004)³² demonstra (p. 311) que no conjunto das dificuldades apresentadas pelos os professores, a questão metodológica foi a que se apresentou como a principal, entretanto, atribuem a importância da pesquisa sobre novas metodologias em sala de aula para melhorar o ensino (78%). Esta pesquisadora (p. 314), diz que todos os docentes consideram importante a atividade realizada pelo estudante, aliada a interpretação pessoal e participação nos trabalhos, como parâmetro da avaliação da aprendizagem. Ainda, segundo Baldi : “A maioria dos docentes deu ênfase na prova ao conteúdo do program trabalhado, embora não tenha havido consenso sobre se esse conteúdo deveria ser transferido na prova.”

Os dados estatísticos elencados por Baldi (2009, p. 311) referentes as dificuldades docentes na UFRN são os seguintes: metodologia (26%), avaliação (20%), saber lidar com o aluno (18%), Ser professor (17%) infra-estrutura (12%), gestão da instituição (4%), lidar com a heterogeneidade (3%).

Quanto a avaliação dada pelos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN dos cursos frequentados na UFRN, 54,3% (19 casos) dos estudantes deram nota CPC 5. Ainda, 31,4% (11 casos) avaliaram com o conceito CPC 4, 11,4% (4 casos) como CPC 3 e 2,9% (1 caso) avaliou o curso com CPC 1. Acerca do percentual de alunos que conclui o curso, 33,3% (12 casos) afirmaram que é muito alto este percentual, 13,9% (5 casos) consideram alto, 27,8% (10 casos) acham médio, 5,6% (2 casos) concordam que é baixo e 2,7% (1 caso) disse que é muito baixo. Ainda, 16,7% (6 casos) dos estudantes não tem opinião formada.

Quanto aos motivos que levam os alunos a terem um baixo/muito baixo desempenho, 18,8% (13 casos) atribuem estes fatos ao índice de reprovação nas disciplinas ou ao curso ser muito difícil (ambos atingiram 18,8%), 15,9% (11 casos) acreditam que essas “deficiências” são implicações de adaptações culturais como a comunicação e etc., 21,9% (15

³²Segundo Baldi (2006,p. 312), participaram deste trabalho 28 cursos de diferentes centros acadêmicos em termos proporcionais: CCS (39%), CCSA (18%), CT(16%), CCHLA(14%), e CB(6%).

casos) acham que a incompatibilidade no curso é o grande fator do mau desempenho das disciplinas e 17,4% (12 casos) consideram que a inflexibilidade da política do PEC-G é o grande vilão para os estudantes terem mal desempenho. Ainda, é importante salientar que 7,2% (5 casos) dos estudantes não tem opinião acerca dos fatores que levam os estudantes do PALOP a terem um desempenho ruim.

Esse resultado sobre possíveis implicações para o baixo rendimento acadêmico de alguns estudantes-convênio PEC-G no qual houve um equilíbrio nas respostas dos estudantes sobre o rendimento acadêmico dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, além das já sugeridas pelos entrevistados, veio a tona outra questão, até então pouco evidenciada por estes, ou seja a da incompatibilidade pessoal com o curso que estuda na UFRN. Verificandose essa realidade através de apenas uma estudante cabo-verdiana do curso de Ciências da Computação, que pelo fato de gostar de matemática e possuir noções da informática, acreditava que iria se identificar com o curso, alegando não ter mudado para outro, dentro do prazo de um ano conforme Protocolo PEC-G, face aos problemas pessoais familiares, de modo que, continuou com problemas ao longo de 04 anos, quando há indicação que abandonou o curso.³³

No entanto, a questão da incompatibilidade dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, ficou mais visível nos discursos de alguns professores como nos da coordenadora do Curso de Arquitetura e Urbanismo, a PC5, e do coordenador do PEC-G, ou CPEC-G7, ao tratarem de um caso do estudante guineense que havia realizado a transferência do Curso de Estatística para este último, em função das dificuldades no primeiro, e de acordo com a PC5, continuava enfrentando as mesmas dificuldades no novo curso. Esta última, ainda citou outro caso de um estudante nigeriano, vindo também do Curso de Estatística para o de Arquitetura, deixando transparecer que o mesmo se encontrava com

³³Pois, segundo colegas a mesma, retornou a seu país, Cabo Verde, antes mesmo do final do ano, e não havia retornado ao Brasil no início letivo de 2013. Inclusive, um conterrâneo seu, afirmou que fora despedir-se dos colegas no aeroporto. No sentido de colher dados mais precisos para nossa pesquisa acerca deste caso, por várias vezes nos dirigimos ao SERED (Setor de Registro e Expedição de Diploma), o qual sempre nos informou que esta estudante, havia matriculado em (04) disciplinas, (mínimo exigido pelo PEC-G) ou seja, continuava com o status de ativo, e teria até 2015.2. para conclusão do curso. SERED em: 09/01/2013. Fato que fez com incluísse esta estudante no Status de Alunos Ativos, (Gráfico 28 e quadro 32) no seu curso, Ciência da Computação. Porém, considerando àquela informação inicial, este índice cai ainda mais. Pelo novo PEC-G, o Decreto N.º 7.948, de 12/03/2013, Art. 12, que trata do desligamento, esta estudante será desligada conforme III – “Não obtiver frequência mínima exigida pela IES em cada disciplina”. E, em seguida: Art. IX - § 4.º Compete à IES comunicar o desligamento do estudante-convênio à Polícia Federal, ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores.”

dificuldades de inserção acadêmica semelhante e ou até mais agravante. Sabendo-se do nome daquele estudante, pôde-se verificar depois, no Cadastro Geral dos Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G 2010, que de fato, é oriundo da Nigéria e em 2008.2 cursava Engenharia da Computação. Também, a professora P6, do Curso de Letras, citou um caso neste curso de um estudante guineense, e segundo ela após investigar sobre a causa, ou seja, a não identificação com o curso, estimulou o estudante a transferir para o curso desejado, no caso, Direito, o qual cursa na UnP.

Assim, esses casos em específico, somado aquele dado estatístico acima no qual parcela considerável dos estudantes associou o baixo desempenho em algumas disciplinas à incompatibilidade do curso, fez refletir sobre a questão da mudança de curso do estudante-convênio PEC-G, prevista nas Cláusulas 13 e 14 do seu Protocolo, até então, notada entre um estudante guineense do Curso de Medicina, que antes cursava Biologia, que vale dizer, diferentemente dos dois colegas que mudaram de cursos, afirmou que está bem no curso, não fora reprovado em nenhuma disciplina, e passar a ser vista também, como obstáculos das trajetórias dos estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné'-Bissau PEC-G/UFRN, nesta universidade, e pesquisássemos a respeito, a partir do cruzamento de informações em que fora aliada as entrevistas, Cadastro Geral do Programa de estudantes Convênio de Graduação PEC-G na UFRN (2010.1. 2012.1.2), dentre outros documentos³⁴, cujo resultado apresenta em seguida.

A mudança de curso realizadas pelos estudantes guineenses citadas por um ou outro professor, e mais pelos estudantes, confirma-se através das pesquisas realizadas nos cadastros de matrículas (2012.1 e 2010) e diferentes Editais do PROMISAES. Ela está amparada pelo PEC-G, Cláusulas, 13 e 14, que prevê mudança de curso dentro da mesma IES, para curso afim, respeitando o prazo regulamentar e de integralização do curso inicial, § 1.º - Essa mudança somente poderá ocorrer uma única vez durante o primeiro ano de estudo.” Assim, (01) estudante que entrou no curso de Ciências Biológica (2008.1), mudou para o Medicina em 2009.1.³⁵ (01) estudante do Curso de Estatística (2010), mudou para Arquitetura em 2011.³⁶ No Curso de Direito absolveu (03) mudanças de estudantes vindos dos cursos: de

³⁴ Principalmente nos diversos Editais do PROMISAES - Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior já citados no início da pesquisa qualitativa.

³⁵ Cadastro Geral do PEC-G – 2012.1 e 2010.

³⁶ Edital PROMISAES n.º 05/11/2010

Biblioteconomia (2009 - 2010.1),³⁷ Letras (2009 - 2010)³⁸ e Turismo (2010-2011)³⁹. No Curso de Biomedicina absolveu (01) mudança de uma estudante cabo-verdiana, que veio do Curso de Ciências Econômicas (2009-2009.2).⁴⁰ Em Ciências Econômicas, absorveu (01) estudante vindo do curso de Biblioteconomia (2008.1-2009).⁴¹ Assim, percebeu-se um total de (07) mudanças de cursos realizadas por estes estudantes africanos, e a exceção de uma feita por uma estudante cabo-verdiana, as demais, foram realizados por estudantes guineenses.

Alguns estudantes entrevistados, citaram casos em que alguns estudantes africanos, ao perceberem que iriam ser jubilado, fizeram a transferências para outras universidades privadas locais, a exemplo da UnP e FACEX, e destas particularidade de transferências de curso de uma IES para outra, trata a Seção VIII – Transferência, cláusula 15:

“A transferência do estudante-convênio de uma para outra IES fica a critério das próprias instituições, podendo ser aceita desde que justifique adequadamente os motivos dessa pretensão e cumpra as exigências das IES recipientária e de conformidade com os critérios estabelecidos pelo Conselho de Educação do sistema de ensino.”

Essa cláusula é complementada pela Cláusula 17, § 4.º explicita sobre o automático desligamento do estudante-convênio do vínculo PEC-G, por se tratar de transferência para uma IES que não participa deste programa ou para curso de área diferente.

Quando questionados aos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, sobre a avaliação que eles fazem acerca do DCT e SESu sobre a qualidade das atribuições por eles desenvolvidos, 45,5% (15 casos) dos alunos consideram boa, 12,1% (4 casos) acha muito bom o desempenho destes órgãos, 9,1% (3 casos) consideram ótimo, 27,3% (9 casos) acreditam que necessita melhorar e 6% (2 casos) acham ruim.

Nos gráficos 18 a 22 observa-se a representação gráfica da avaliação dos Estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN sobre os cursos frequentados nesta IFES

³⁷ Edital PROMISAES n.º 08/12/2009

³⁸ Cadastro Geral do PEC-G -2010

³⁹ Edital PROMISAES n.º 02/06/2010

⁴⁰ Edital PROMISAES n.º 08/12/2009

⁴¹ Cadastro Geral do PEC-G -2010

Gráfico 18 - Avaliação dos estudantes investigados segundo o método de ensino e aprendizagem adotado pela maioria dos professores do seu curso e IES.

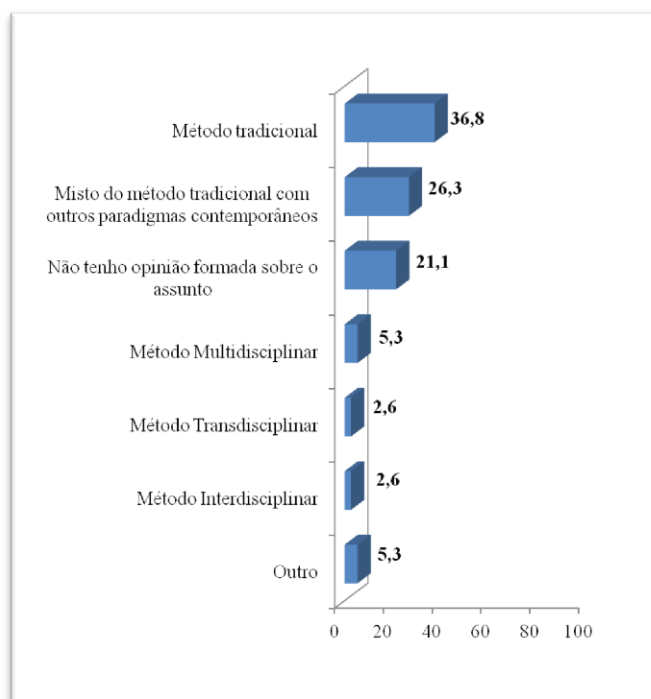


Gráfico 19 - Avaliação dos estudantes investigados acerca do rendimento acadêmico dos estudantes oriundos do PALOP nos cursos realizados nesta IES.

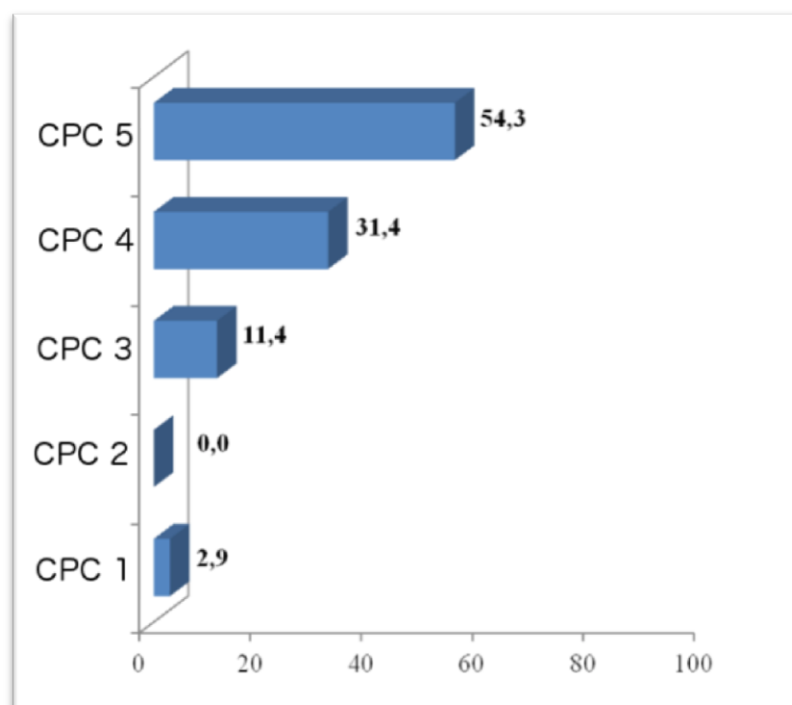


Gráfico 201 - Possíveis implicações para o baixo ou muito baixo desempenho dos estudantes dos PALOP na UFRN.

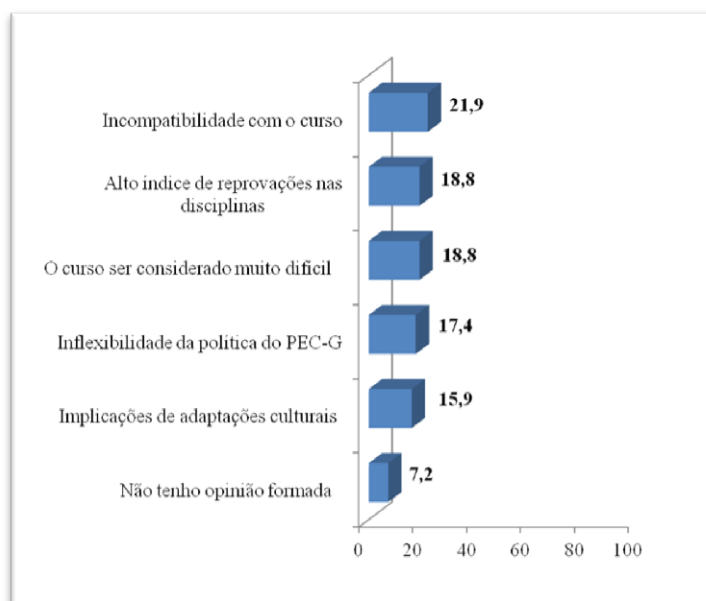


Gráfico 21 - Avaliação dos estudantes investigados acerca da política do DCT e do SESU.

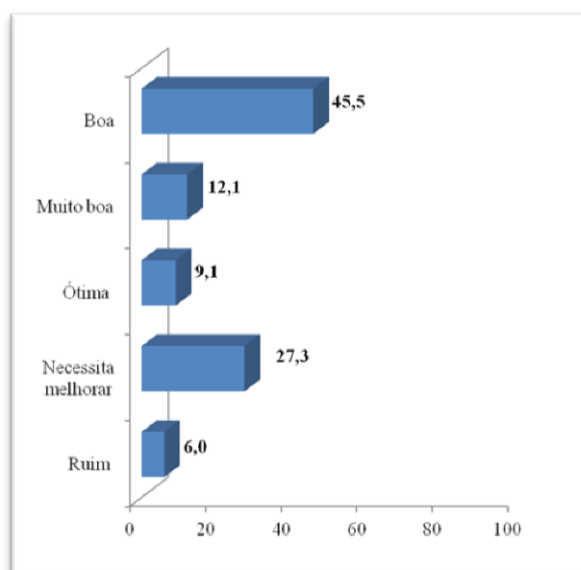


Tabela 9 - Distribuição dos estudantes Investigados dos cursos de Ciências da Computação, Engenharia da Computação, Medicina e Arquitetura quanto ao número de disciplinas pagas e que foram reprovados.

Fator avaliado	n	%
Número de disciplina que está matriculado		
4 disciplinas	2	14,3
5 disciplinas	3	21,4
6 disciplinas	3	21,4
Acima de 6 disciplinas	6	42,9
Número de reprovações em disciplinas		
Nenhuma	3	23,1
1	5	38,5
2	1	7,6
Mais de duas	4	30,8

Na Tabela 9 que trata da distribuição das disciplinas em que os estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN encontram-se matriculados seguida das reprovações analisa o seguinte. Verifica-se que o comportamento dos 14 estudantes dessas áreas específicas, quando se compara com o do conjunto dos respondentes dos 40 respondentes do questionário (ver Tabela 4), quanto ao número de inscrição nas disciplinas, não difere muito, como se observa na Tabela 9 Distribuição do Perfil acadêmico dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN.

Pois a exceção de (02) estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEG-G/UFRN, que estavam pagando o limite das quatro disciplinas exigidas pelo Protocolo PEC-G, ressalta-se, que nesta situação entre todos os pesquisados, havia (04), o restante estavam matriculados em número acima de cinco disciplinas. Entretanto, quando se compara alguns dados da Tabela 9 (referente aos estudantes dos cursos específicos), verifica-se maior índice de reprovações entre os estudantes das Ciências da Computação, Engenharia da Computação, Medicina e Arquitetura. Ou seja, dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, o quesito das reprovações atingiu em peso os que cursam Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina, fato que reforça os discursos dos entrevistados.

Gráfico 22 - Distribuição dos estudantes investigados dos cursos de Ciências da Computação, Engenharia da Computação, Medicina e Arquitetura, segundo o número de disciplinas que estão matriculados.

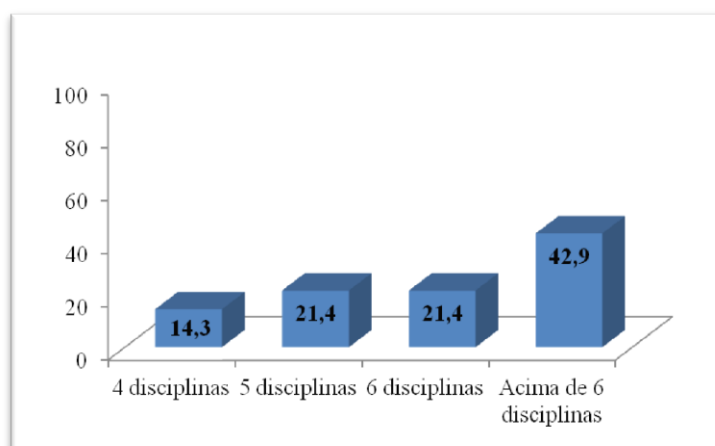


Gráfico 23 – Avaliação dos estudantes investigados dos cursos de Ciências da Computação, Engenharia da Computação, Medicina e Arquitetura, segundo o número de reprovações.

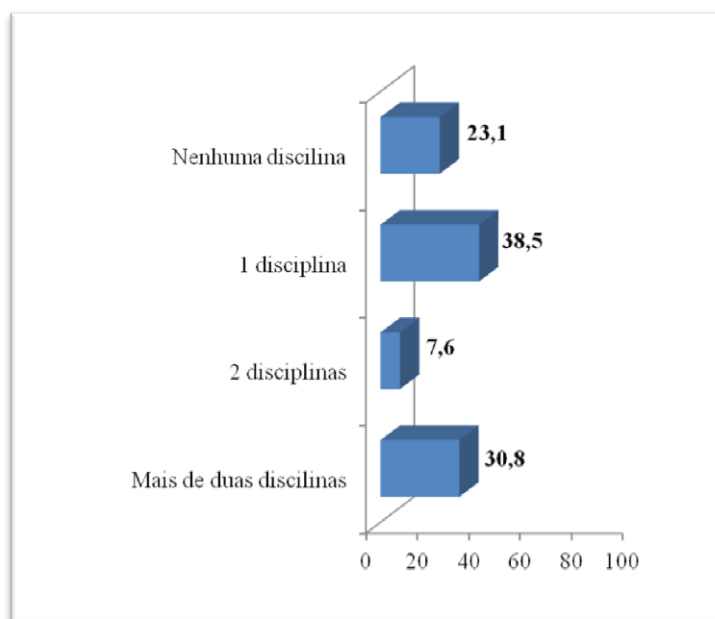
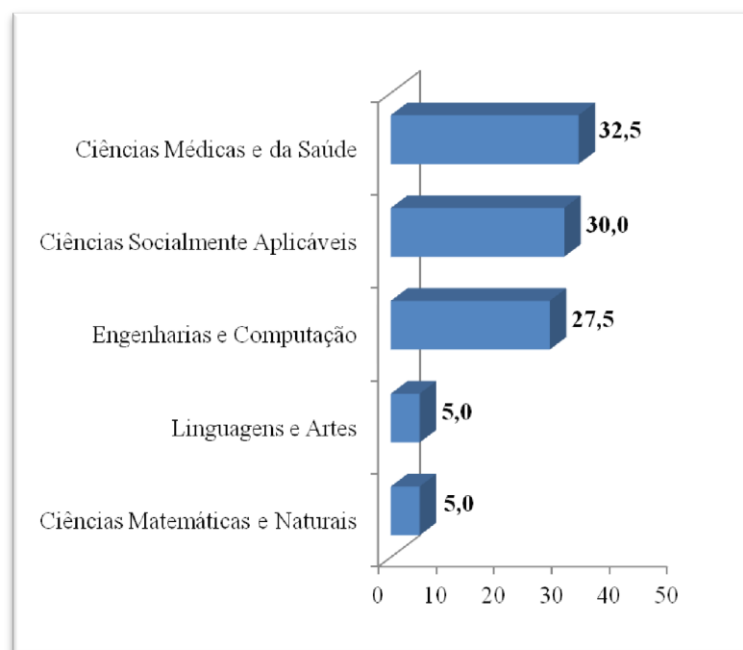


Tabela 10 - Avaliação dos estudantes investigados acerca do grau de conclusão de curso nas áreas de conhecimento escolhidas.

Em termos quantitativos, o percentual de conclusão do Curso (acesso, permanência e obtenção de diploma) obtido pelos estudantes dos PALOP na UFRN, é considerado:	Área que realiza o curso				
	Ciências Matemáticas naturais	Engenharias computação	Ciências médicas e da saúde	Ciências socialmente aplicáveis	Linguagens artes
Muito alto	0(0,0)	1(10,0)	3(27,3)	7(63,6)	1(50,0)
Alto	1(50,0)	2(20,0)	2(18,2)	0(0,0)	0(0,0)
Médio	1(50,0)	4(40,0)	3(27,3)	1(9,1)	1(50,0)
Baixo	0(0,0)	1(10,0)	1(9,1)	0(0,0)	0(0,0)
Muito baixo	0(0,0)	1(10,0)	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)
Não tenho opinião	0(0,0)	1(10,0)	2(18,2)	3(27,3)	0(0,0)

Gráfico 24 - Avaliação dos estudantes investigados acerca do grau de conclusão. (acesso, permanência e conclusão) do curso realizado nesta IES.



Uma análise na Tabela 10, sobre as percepções dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, quanto ao quesito de conclusão de cursos, segundo a área de conhecimento nesta IES, demonstra que do total de 40 estudantes respondentes do questionário, verifica-se que a maioria 35 responderam este quesito, e ao mesmo tempo, reforça os dados do Gráfico 5 Distribuição dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, abordada no início da pesquisa quantitativa, quando faz-se a comparação abaixo.

Tomando-se para análise primeiro, as percepções da maioria dos respondentes por área de conhecimento, apreende-se, que nas Ciências Socialmente Aplicadas dos (11) e total de (12) dos respondentes do questionário, a maioria concebe que a conclusão seja muito alta, seguida dos que não tem opinião formada. Nas Ciências Médicas e da Saúde (11), do total (13), a maioria acredita que obtenha uma conclusão, entre um índice médio à alto.

Nas Engenharias e Computação (10) do total de (11), perpassam todas alternativas abordada na questão sobre o índice de conclusão de curso, entretanto, (06) deles atribuem entre uma conclusão médio e alta. Já as percepções para as conclusões de cursos das Ciências Matemáticas e Naturais (02), do total (02), um apontou ser o índice de conclusão médio, enquanto o outro, acredita ser alto. Para as linguagens e Artes (02), idem (02) respondentes do total dos 40 respondentes do questionário, um deles, sugere que o índice seja médio, já o outro, atribui ser muito alto. Portanto, a percepção da maioria estudantis africanas, ao

apontar, um índice de conclusão de curso, por área de conhecimento, entre média e alto, faz uma avaliação positiva.

Entretanto, quando colocada esta mesma questão, para os estudantes para o recorte dos que cursam Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina, essas percepções se aproxima das dos estudantes que cursam as Ciências Médicas, mas, se distancia das do que cursam Computação, conforme (Tabela 11) abaixo, Distribuição das percepções dos estudantes dos Cursos de Ciências da Computação, Engenharia da Computação, Medicina e Arquitetura e Urbanismo, acerca do grau de conclusão de curso,

Tabela 11 - Avaliação dos estudantes investigados a cerca da conclusão do curso.

Em termos quantitativos, o percentual de conclusão do curso (acesso, permanência e obtenção de diploma) obtido pelos estudantes dos PALOP na UFRN, é considerado:	Curso que estuda			
	Ciências da Computação	Engenharia da computação	Medicina	Arquitetura
Muito alto	0(0,0)	1(50,0)	3(50,0)	2(66,7)
Alto	0(0,0)	0(0,0)	1(16,7)	0(0,0)
Médio	3(75,0)	0(0,0)	2(33,3)	0(0,0)
Baixo	1(25,0)	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)
Muito baixo	0(0,0)	1(50,0)	0(0,0)	0(0,0)
Não tenho opinião formada	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)	1(33,3)

Uma análise na Tabela 11 verifica-se que 14 do total de 20 estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN dos cursos de Ciências da Computação, Engenharia da Computação, Medicina e Arquitetura, com o status de ativos (2012.1) responderam ao quesito conclusão dos respectivos cursos. Na qual se apreende que, para os estudantes que cursam Ciências da Computação, o grau de conclusão varia entre médio e baixo, na Engenharia da Computação, o resultado apontou, uma percepção extrema, entre muito alto e muito baixo. Para os que cursam Medicina a percepção sobre a conclusão foi mais distribuída, entre uma conclusão média, alta e muito alta.

Ainda, comparando essas percepções estudantis cabo-verdianas e guineenses dos cursos de Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e de Medicina, com as dos 16 entrevistados, estudantes e professores vinculados a esses cursos, a exceção das percepções para o Curso de Ciências da Computação Engenharia da Computação e de Medicina, o grau de conclusão ser respectivamente, médio, muito alto, alto e muito alto, reforçam os discursos daqueles sujeitos ao longo da pesquisa, e mais em particular, quando foi abordado sobre o rendimento acadêmico, nos quais reiteram que o índice de conclusão desses estudantes africanos nas engenharias tem sido baixo, já no de Medicina, apesar dos

dois entrevistados (um estudante e um professor) afirmarem que todos que ingressaram concluíram o curso. Mas, verificando-se o desligamento de uma estudante guineense no ano de 2012. 1.

Este professor, o POP8, afirmando que nos últimos anos, foram 16 estudantes africanos, que passaram pelo curso de Medicina, cujo tempo para a conclusão geralmente ocorre entre um ano a dois do tempo regulamentar. Entretanto, a pesquisa, apontou um desligamento de uma estudante cabo-verdina do vínculo PEC-G, em 2010.2 conforme (Quadro 36). Portanto, ressaltando-se as percepções extremas desses estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G, quanto ao índice de conclusão da graduação dos cursos na UFRN⁴², procuramos levantar alguns dados principalmente, a partir dos dois Cadastros de Matrículas dos Estudantes-Convênio PEC-G na UFRN (2010 à 2012.1) cruzando com diversos documentos referentes à avaliação de ensino e ou políticas de gestão desta universidade produzido neste últimos anos, para contextualizar uma avaliação aproximada dos cursos frequentados pelos estudantes africanos, tendo como foco enveredar sobre as trajetórias dos que cursam Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina, conforme um dos objetivos desta investigação.

De modo que, as percepções apresentada pela a maioria dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, em relação ao conceito elevado para seus cursos conforme (Gráfico19), e concomitante índice de conclusão de cursos (Tabela 10), reflete a melhoria alcançada pelo o Ensino da Graduação da UFRN, nos últimos anos, como informa o documento: “Prestações de contas ordinária anual: relatório de gestão do exercício de 2011, seguido de demonstração de dados estatísticos, atribuindo a uma série de intervenções de gestão políticas educacionais, (p.97):

“A partir do REUNI, a UFRN estabelece a ampliação das políticas de assistência estudantil, mobilidade de estudantes e professores, inovações curriculares, inclusão social, contratação de professores e técnico-administrativos. Com a política de ocupação de vagas ociosas, de apoio a permanência do aluno com Bolsas e apoio pedagógico aos alunos que se encontram com dificuldades e pelo acompanhamento no decorrer do percurso acadêmico percebe-se uma tendência do aumento da Taxa de Conclusão de Curso.”

⁴²Vale informar, que esses dados resultou de pergunta dirigida para os estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, tão somente, com o objetivo de perceber uma avaliação sobre os cursos nos quais estudam na UFRN. Pois, sabe-se das restrições do estudante-convênio estrangeiro quanto à avaliação do Ensino Superior no Brasil. Decreto N.º 7. 948. 12/03/ 2013 do PEC-G, Art. 19 “Os estudantes-convênio contemplados neste Decreto estão isentos de indicação ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, integrante do Sistema Nacional de Avaliação Superior _ SINAES, instituídos pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004.

Informações do ENADE/INEP, a UFRN, entre 2007 a 2010, apresentou o Índice Geral dos Cursos (IGC), faixa 4, enquanto o (IGC) contínuo: 2007 (338), 2008 (340), 2009(341), 2010(349). (UFRN, 2012, p.101). Quanto aos conceitos dos cursos da UFRN, individualmente, apontado pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), menciona-se, a seguir quadro 31. apenas os dados referentes aos cursos pesquisados: Medicina, Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação.

Quadro 31 - Conceitos dos cursos Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina - ENADE/2011.

Curso	Ano da Avaliação/Conceito ENADE		
	2004	2007	2010
Medicina	4	-	5
	2005	2008	2011 ⁴³
Arquitetura	5	4	-
C. da Computação	SC	SC ⁴⁴	-
E. da Computação	3	5	-

Fonte: INEP/ENAD

Em relação a taxa de conclusão dos cursos de graduação nesta universidade, entre 2006-2007, apresentou uma média de 65%,conforme dados do PINGIFES,(Proposta de Reestruturação e Expansão, REUNI, 2007, p. 16). E, nos subsequentes anos, apesar de verificar (2012, p. 97) que as taxas de conclusão de cursos na graduação da UFRN, oscilaram entre 65% e um pouco acima desta média, não alcançando a meta prevista pelas políticas institucionais da UFRN, houve um aumento nestas taxas de conclusão. E, ao tratar (p. 96), das metas a serem alcançadas em 2014, dentre elas: a Meta 1 : Elevação da elevação das taxas de conclusão média dos cursos de graduação, apresenta os indicadores uma média de (75,6%) em 2010.1 e uma média de (70,7%) entre 2010.2 - 2011.

Verifica-se que em relação o indicador da Taxa de Sucesso dos Cursos de Graduação (TSG) na UFRN, também houve oscilações, entre 2008 a 2011, a seguir: 2008 (65,0), 2009

⁴³ Os lapsos de conceitos para os cursos: Arquitetura, Ciências da Computação e Engenharia da Computação para o ano de 2011, informa que esses cursos foram avaliados em novembro deste ano, que seria divulgados em setembro de 2012. Prestações de contas ordinárias anual: Relatório de gestão do exercício de 2011, p. 103. Os quais não obtivemos informações.

⁴⁴ Para a sigla (SC) o referido documento acima da UFRN, não explicita, mas, acreditamos, traduza-se “Sem Conceito”.

(68,0), 2010 (67,0) e 2011 (69,0). Fonte: SIGAA, PROPALAN (Indicadores de Gestão TCU). UFRN, (2012, p. 97).

Porém, analisar sobre o funcionamento do PEC-G, implica necessariamente, abordar primeiro, sobre as formas de acesso do estudante-convênio as IES no Brasil, das quais trata as suas cláusulas (6, 7 e 8), e em consonância com Sousa Santos (2010,p.72), que dá importância equivalente tanto ao acesso, quanto a uma avaliação dos obstáculos ao acesso. Da Cláusula 6 - “Anualmente a SESu, após consulta às IES participantes, informará ao DCT o número de vagas disponíveis para o PEC-G, por curso e por IES” por conseguinte § 1.º “ O número de vagas por curso e sua distribuição pelas diferentes regiões do País dependerão das possibilidades reais do sistema de ensino universitário brasileiro.”

Assim, através de uma análise realizada a partir dos Cadastros Geral dos Estudantes PEC-G/UFRN 2010 a 2012, fez-se um levantamento quanto ano de entrada, número de distribuição de vagas dos quatro cursos de graduação citados, índices de conclusão, de desligamentos, considerando-se aspectos sociodemográficos, como origem do país, do estudante, idade, sexo, dentre outros, que estão representados nos dados estatísticos, através de quadros, fuguras, aliado a análise qualitativa que segue.

Segundo os sujeitos entrevistados, geralmente nos cursos de graduação da UFRN, são ofertadas duas vagas por ano o PEC-G. Entretanto, verificando-se que na prática, nem sempre essa distribuição de vagas se efetiva. Haja vista sobre este levantamento de pesquisa nos cursos de Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina para os estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, conforme (Quadro 32), a seguir:

Quadro 32 - Distribuição de vagas para os estudantes investigados

Distribuição de vagas para os Estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G nos cursos: Arquitetura, Ciência da Computação, Engenharia da Computação e Medicina na UFRN - Cadastros de Matrículas dos Estudantes PEC-G: 2010 à 2012.1 ⁴⁵				
País	Curso	Período	N.º Vagas	Total
Cabo Verde	Arquitetura	2004- 2011. 2 ⁴⁶	08	09
Guiné -Bissau			01	
Cabo Verde	C. Computação	2006.1 -2008.1 ⁴⁷	05	07
Guiné-Bissau			02	
Cabo Verde	Eng.Computação	2002- 2009.2 ⁴⁸	09	12
Guiné-Bissau			03	
Cabo Verde	Medicina	2001.2 2012.1 ⁴⁹	08	12
Guiné-Bissau			04	
				40

Portanto, a descrição que aborda a distribuição do total das 40 vagas para os estudantes-convênios PEC-G na UFRN, dos cursos de Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina, observa-se que dois deles, o da Engenharia da Computação e o de Medicina, foram os que oportunizaram nos respectivos períodos, maior percentual de acesso para esses estudantes africanos, através de doze (12) vagas cada um. O primeiro, de forma ininterrupta durante oito anos (2002 à 2009), já o segundo, durante nove

⁴⁵ Enfatiza-se, que, a partir de dois Cadastros de Matrículas dos Estudantes do PEC-G da UFRN -2010 à 2012.1 foi feito o levantamento de todos os estudantes dos cursos de Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina, cuja população somou um total de 40 estudantes. Entretanto, destes (40) estudantes, (26) compunha o último cadastro, quando iniciamos à pesquisa, enquanto (14) restantes, foram trazidos daquele primeiro cadastro de matrículas. Destes, (10) estudantes, são de Cabo Verde e (04) da Guiné-Bissau, cujo o acesso da maioria na UFRN, concentrou-se entre 2001 à 2006, e, apenas (03) estudantes de Cabo Verde, desta relação (02) entraram (2007), um no curso de Ciências da Computação, inclusive, o único neste curso na citada relação, além de uma estudante do curso de Medicina. Dois entraram em (2008). Além do cruzamentos de dados nos referidos Cadastros de Matrículas desses estudantes africanos, foi realizada coleta de informações junto aos funcionários do SERED (Setor de Registro e Expedição de Diploma) e consenso do DACA (Diretoria de Administração e Controle Acadêmico) em 30/10/12 e 09/01/2013. E, como ferramenta, utilizou-se primeiro, a planilha Excel Word, cujo dados pesquisados foram transportado, (Apêndice F), para o Google Doc, e os resultados apresenta-se em formas de quadros e tabelas com as particularidades das trajetórias do estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, nos citados cursos. Portanto, chama à atenção, que a partir das análises estatísticas do (Quadro 32), em diante, com exceção das (Tabelas 12 e 18) e (Gráficos 31 e 32), o restante, utilizou-se desses recursos metodológicos.

⁴⁶ Distribuição de vagas pormenorizada nos referidos cursos e respectivos períodos. Arquitetura: 2004 (02) vagas, 2005 (01), 2007 (01), 2008 (01), 2009 (01), 2010 (01) e 2011 (02), total de nove (09) vagas.

⁴⁷ Ciências da Computação: 2006 (02), 2007(03), 2008 (02) total de sete (07) vagas.

⁴⁸ Engenharia da Computação: 2002 (02), 2003 (01), 2004 (01), 2005 (01), 2006 (03), 2007 (01), 2008 (02) e 2009. 2. (01). Total de doze (12) vagas.

⁴⁹ Medicina: 2001 (01), 2002 (01), 2003 (01), 2006 (01), 2007 (02), 2008 (02), 2009 (02), 2011 (01), 2012. 1 (01): total de doze (12) vagas.

anos (2001 à 2012.1, exceto: 2004, 2005 e 2010). De modo que dentre os quatro cursos analisados, estes dois cursos sozinhos, ofertaram mais da metade daquele total de vagas reservadas para esses estudantes-convênio PEC-G/UFRN.

Conforme Quadro 32 (Distribuição das vagas de acesso do estudantes-convênios PEC-G/UFRN) e notas de rodapés (46 a 49), constata-se, que a média de vagas ofertadas nestes cursos, de fato, são de duas vagas anual para o PEC-G. Mas, ao mesmo tempo também verificando-se ao longo da investigação, que a captação e distribuição de vagas para este Programa, estão condicionadas a diversas variáveis internas e externas. Uma destas variáveis trata da demanda real dos países parceiros, priorizando os que possuem programas de desenvolvimento socioeconômico Cláusula 1, Parágrafo Único, das relações da SESu com às IES parceiras do PEC-G. Outras, como das interpretações das Universidade através de seus Colegiados, das políticas da internacionalização, ativa e passiva, Lima & Maranhão (2009), e Distribuição de Vagas para o PEC-G 2001 a 2010 conforme dados do Ministério das Relações Exteriores..

Observando-se, que o trancamento de vagas para o Programa Estudantes-convênio de Graduação – PEC-G, estivera no centro de discussões dos Colegiados dos cursos de Medicina, Engenharia da Computação e Ciências da Computação, justificado principalmente, pelo baixo rendimento acadêmico apresentado pelos estudantes africanos e, cuja resolução do problema, teve desfechos diferenciados. No curso de Medicina, o trancamento das vagas, fora evitado, através de uma medida alternativa ou inclusiva – a criação do orientador pedagógico, conforme, o depoimento do professor, o POP8, do referido curso, (Quadro 17). Enquanto os Colegiados dos cursos de Engenharia da Computação e de Ciências da Computação, há indícios que optaram pelo o trancamentos dessas vagas para o PEC-G. Porém, neste primeiro curso, os indícios estão insinuados nos discursos de um professor, o P3 (Quadro 15) e de uma estudante, a E4, que soubera por um colega. Já no último, aparece de forma mais clara, através do depoimento do professor-coordenador, o PC2, conforme (Quadro 19).

Procurando relacionar essas informações, tanto dos professores, quanto dos estudantes, quanto ao quesito de trancamento de vagas para o PEC-G/UFRN, nos cursos Ciências da Computação e da Engenharia da Computação, quanto ao quesito do trancamento de vagas para o PEC-G/UFRN, com a pesquisa do (Quadro 32) Distribuição de vagas para os estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN nos cursos de Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina – Cadastros de matrículas (2010 -2012.1) descrita de forma minuciosa nas notas de rodapés (n.º 46 à 49 e Apêndice F),

o resultado propicia a veracidade dos fatos. Deceita-se, que no curso de Ciências da Computação, que as últimas entradas desses estudantes-convênio PEC-G, foram de duas estudantes, sendo uma procedente de Cabo Verde e a outra da Guiné-Bissau, ambas em 2008.1. Já na Engenharia da Computação, recebeu por último, uma estudante de Cabo Verde em 2009.1. Portanto, o interregno de distribuição das vagas para o PEC-G, em ambos cursos, em média já há quase quatro anos, aliado aos discursos docentes são fortes indícios do trancamento das vagas para esse programa de cooperação educacional entre o Brasil e seus parceiros.

No curso de Medicina, verificando-se, que de fato, que em 2010, não houve a distribuição de vagas para o PEC-G, mas continuou com suas vagas abertas. Nesta mesma direção de abertura de vagas para os estudantes deste programa, sinalizam os discursos dos demais professores entrevistados de Arquitetura, de Letras e Serviço Social, em relação aos departamentos acadêmicos onde estão lotados.

Cita-se aqui, a distribuição das vagas de acesso para os estudantes-convênio PEC-G, nestes dois últimos cursos e algumas particularidades. Em Letras, observam-se cinco (06) vagas, todas para os estudantes da Guiné-Bissau, entre 2003 à 2011, e a exceção de duas do sexo feminino, os demais, são do sexo masculino. Destes, quatro (04), aparecem no Cadastro de matrículas 2012.1, porém, depois, colhendo informações que envolveram mudanças diversas no percurso da vida acadêmica. Um que havia entrado em 2008, inclusive, tornou-se presidente da Associação dos Estudantes Convênio, conclui o curso Letra, habilitação em Língua Inglesa e Literatura (2010.1). Um outro, cuja matrícula (2011), concluiu também o curso Letras: Língua Francesa, SERED, 2013, e logo depois, segundo ele, entrou no mestrado Desenvolvimento Urbano. Um outro estudante, que entrou no curso (2009) é muito provável, que seja o que fez transferência do curso de Letras para o curso de Direito na UnP, conforme depoimento da professora, a P6, no (Quadro 29). Teria feita também, a transferência de curso, uma das duas estudantes guineenses, enquanto, a outra que entrou (2007), continua com o status de ativo.

Em Serviço Social, verifica-se o registro também do mesmo número de vagas, cinco (05) e mesmo grupo de estudantes da Guiné-Bissau PEC-G, a maioria do feminino, e apenas um masculino, cujos acessos ocorreram, quase todos, de forma sucessiva (2002), (2003) duas vagas, (2004) e (2006). Vale salientar, que estes estudantes já não aparecem no Cadastro de matrículas dos estudantes-convênio PEC-G (2012.1).

E, dentre as normas do Protocolo PEC-G, a Cláusula 12, que vincula o fluxo de vagas para outrem no programa, a prerrogativa do estudante-convênio matricular-se em quatro disciplinas, com vistas à conclusão do curso dentro do prazo estipulado, se, por um lado, verificou-se, que a maioria dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, seguem à risca parte desta determinação protocolar, por outro, não pode-se, negar os obstáculos enfrentados durante todo o percurso da graduação, para que haja o fluxo de vagas:

“Tendo em vista o interesse em seu retorno regular no país de origem e a ocupação eficiente de vagas por terceiros, o estudante-convênio deverá inscrever-se, no mínimo, em quatro disciplinas por período letivo, tendo, que, em qualquer hipótese, concluir o curso dentro do prazo regulamentar para integralização curricular.”

Quadro 33 - Número de conclusão dos estudantes pesquisados entre os anos de 2001 à 2012.1.

Conclusão dos Estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN nos Cursos: Arquitetura, Engenharia da Computação e Medicina – Cadastros de Matrículas dos Estudantes PEC-G (2010 -2012.1)					
País	Sexo	Curso	Período	Média Rend.	Total Conclusão.
Cabo Verde	Masc.	Arquitetura	2009.2	7.8	03
	Fem.		2009.2	7.7	
	Masc.		2012.1	8.471	
Cabo Verde	Fem.	E. Computação	2007.1	7.0	01
Guiné-Bissau	Masc.		2008.2	5.85	02
	Masc.		2012.2	64.019	
Cabo verde	Masc.	Medicina	2008.2	7.4	02
	Fem.		2012.2	76.465	
Guiné-Bissau	Masc.		2007.1	7.0	02
	Masc.		2008.1	7.1	
					10

Ainda com base no levantamento dos dois cadastros de matrículas dos Estudantes PEC-G (2010 á 2012.1), e cruzamento de demais fontes de pesquisas, já explicitado, foi construído o (Quadro 32). Através do qual, verifica-se uma amostragem geral envolvendo aspectos de conclusão de cursos e média de rendimento dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, nos Curso de Arquitetura e Urbanismo nos respectivos anos de acesso nesta IES. E, uma análise nesta amostragem, de forma isolada pode levar no mínimo, a uma leitura apressada e ou errônea, de modo que a seguir faz-se várias interpretações.

Portanto, à amostragem referente à conclusão dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN (Quadro 33), resultado do levantamento do total dos 40 estudantes pesquisados, nos cursos de Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina. Na qual observa que 10 estudantes, efetivaram a conclusão ou obtiveram sucesso⁵⁰. Dentre os quais pouco mais da metade (06) foram entre os caboverdianos, e apenas quatro (04) entre os guineenses, portanto, esse resultado de índice de conclusão de cursos de graduação, por si só, apresenta-se baixo.

Nota-se também, que nos cursos de Arquitetura e da Engenharia da Computação, que houve três (03) conclusão em cada curso, fato que pode levar a impressão de haver um equilíbrio nesses índices. Entretanto, quando se analisa a distribuição de vagas de acessos nestes dois cursos e respectivos períodos, (Quadro 32) e notas de rodapés (n.º 46 à 49), observa que apesar de no curso de Engenharia da Computação, em termos de distribuição destas vagas, anteceder o de Arquitetura, e ofertar maior quantidade, quando considera a relação dos índices dos fatores concluídos e desligamentos, verifica-se uma diferença qualitativa, no primeiro curso. Verifica-se ainda, que dentre os dois grupos de estudantes africanos, três (03), conclusão de cursos ocorreram em 2012.1. Sendo, um (01) em Arquitetura, um (01) em Medicina, nos dois primeiros cursos, foram de estudantes caboverdianos de ambos os sexo, enquanto no segundo, foi de um (01) estudante guineense.

Quando se analisa a distribuição desses estudantes concluintes africanos, por sexo, observa-se, a predominância do sexo masculino, através de sete (07), quatro (04) deles, são guineenses, e três (03) de Cabo Verde, e apenas três (03) são do sexo feminino e caboverdianas. Enquanto, o melhor índice de aproveitamento acadêmico observado, foi obtido pelos estudantes do Curso de Medicina, através de quatro (04) estudantes concluintes. Através dos (Gráficos 25 e 26) encontra-se respectivamente, os índices estatísticos dos estudantes Concluídos, seguida da Média de Rendimento acadêmico dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné - Bissau PEC - G/ UFRN nos cursos de Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina.

Porém, antes, apresenta os índices estatísticos sobre a conclusão geral dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN nos cursos de Arquitetura, Ciências da

⁵⁰O termo sucesso na UFRN, trata de uma avaliação da relação entre o número de estudantes que ingressam e concluem o curso. Proposta de Reestruturação e Expansão, REUNI, UFRN, 2007, p. 22. A Taxa de Sucesso dos Cursos de Graduação – (TSG) na UFRN, Natal, 2012, p. 97.

Computação, Engenharia da Computação e Medicina e em cada curso individualmente. Para chegar a esses valores utilizamos como espaço amostral os estudantes concluintes, estudantes que desligaram do curso e os estudantes ativos atrasados. Retiramos do cálculo os estudantes que estão com o status de ativos e não estão atrasados nos cursos. Para chegar a esses valores utilizamos como espaço amostral os estudantes concluintes, estudantes que desligaram do curso e os estudantes ativos atrasados. Retiramos do cálculo os estudantes que estão com o status de ativos e não estão atrasados nos cursos.

No (Quadro 34), temos uma análise geral, considerando os estudantes dos quatro cursos em análises. Ao todo são 40 alunos, dos quais 10 estão ativos e nivelados (dentro do prazo regulamentar do curso), com previsão para conclusão nos anos seguintes. Portanto, estes 10 estudantes, não foram considerados para o cálculo do índice de conclusão. Restando 30 estudantes, cuja situação acadêmica é a seguinte: (10) concluintes, (10) que desligaram e (10) que estão ativos e estão atrasados nos cursos, ou seja, já deveriam ter concluído. Porém, o levantamento sobre os índices dos quatro cursos: Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina, levando em conta, o número de distribuição de vagas nos seus respectivos períodos, quanto aos aspectos de conclusão (33,3300%), desligamentos (33,3300%) e de ativos atrasados (33,3300%), não considerando os estudantes que estão ativos e nivelados.

Quadro 34 - Índices de conclusão, desligamentos e ativos entre os estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN nos cursos: arquitetura, ciências da computação, engenharia da computação e medicina.

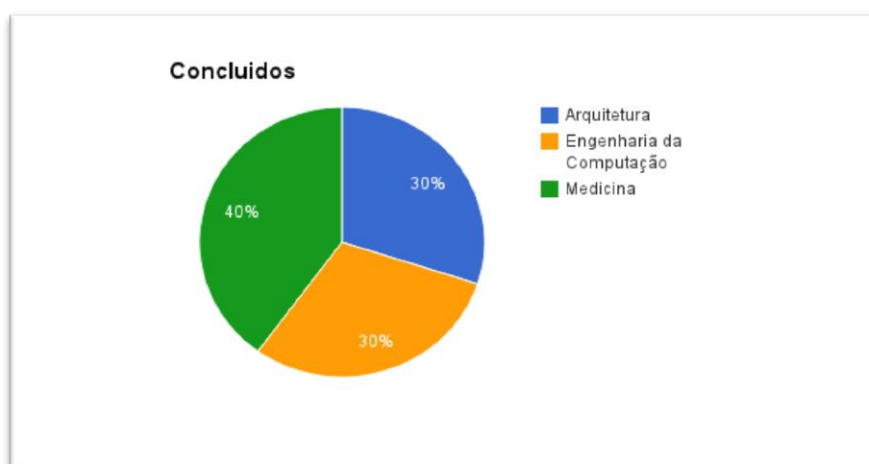
Índices de Conclusão, Desligamentos e Estudantes Ativos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN nos Cursos: Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina			
Cursos	Conclusão	Desligamento	Ativos atrasados
Arquitetura	60,00%	40,00%	0,00%
C. Computação	0,00%	42,86%	57,00%
E. Computação	30,00%	40,00%	30,00%
Medicina	50,00%	12,50%	37,5%

Uma forma de se calcular o índice de conclusão é somente considerar os alunos que fecharam seu vínculo com a graduação, ou seja, concluíram ou se desligaram. Considerando somente esse universo temos os seguintes dados: considerando todos os cursos: Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina quanto aos aspectos da conclusão e desligamento, obtém-se 50% e 50%.

Quadro 35 - UFRN nos cursos: Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina.

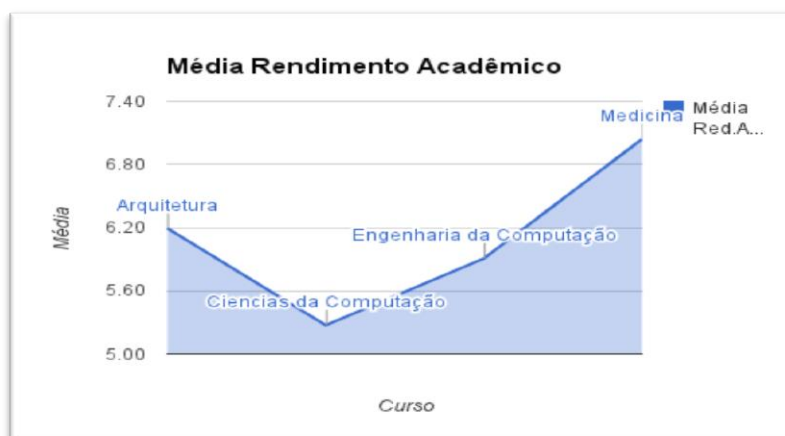
Índices de Conclusão e desligamentos dos Estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN nos Cursos: Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina.		
Cursos	Concluídos	Desligados
Arquitetura	60,00%	40,00%
C. Computação	0,00%	100,00%
E. Computação	42,86%	57,14%
Medicina	80,00%	20,00%

Gráfico 25 – Índice de conclusão dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné Bissau PEC – G/ UFRN nos cursos arquitetura, engenharia da Computação e Medicina.



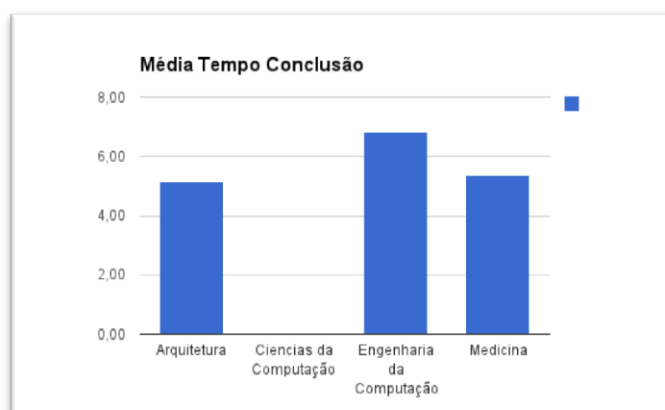
Quanto a média de rendimento acadêmico dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, o (Quadro 33) referente aos cursos: Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina, ressaltando, que esta média foi arredondada, cujo resultado da análise estatística, está projetada no (Gráfico 26) abaixo. Através da qual, verifica-se, a baixa média de rendimento acadêmico, obtido entre os estudantes de Ciências da Computação 5,28, na sequência, obtém-se uma média um pouco mais elevada, entre os dos cursos de Engenharia da Computação 5,91 e de Arquitetura 6,19, e melhor, pelo do curso de Medicina 7,04.

Gráfico 26 - Média de rendimento acadêmico dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné - Bissau PEC - G/UFRN nos cursos de Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina.



E, considerando o tempo de duração para os estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN concluírem o curso, observa-se, que a exceção dos que cursam Arquitetura e Urbanismo que conclui em tempo hábil exigido, no caso de 5 anos, os demais demanda um tempo acima do regulamentar, principalmente os da Engenharia da Computação, em média de 6 anos à 6 e meio, conforme análise do Gráfico Média Tempo Conclusão, (Gráfico 26) acima.

Gráfico 27 - Amostra estatística dos estudantes investigados. PEC – G ativos, concluídos e desligados nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Computação e Medicina.



Ainda, enfatiza aqui, que a mobilidade temporária do estudante-convênio PEC-G no Brasil, estando vinculada aos dois vínculos a serem observados Claúsula 10, e 11§ 1.º um com o próprio programa, através da diplomacia entre os países parceiros, e o outro, com a instituição no qual está matriculado. Assim, por conseguinte, estão submetidos à simultânea regras de desligamento do próprio PEC-G e da UFRN.

No que concerne ao Protocolo PEC-G, Cláusula 17, o desligamento do estudante-convênio da IES, condiciona-se a várias causas: conduta imprópria, reprovação, jubilamento ou abandono de estudo. E apesar de perceber o esforço dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, para esse cumprimento, verifica-se, o enfrentamento de vários obstáculos como as incidências de reprovações, as quais sugerem, possam refletirem nos índices de desligamentos.

A seguir descreve-se os mecanismos legais de desligamentos adotados pela UFRN, seguido de dados estatísticos dos estudantes do quadro desta IES, provocado por cada um, no período de 2002.2 e 2004.1. Fonte: DAE/UFRN, 2003. (2007, p. 22-23).

Assim, o desligamento ocorre através do cancelamento por esgotamento de prazo máximo para a integralização curricular. (Resolução n.º 255/92 - CONSEPE). Por esta resolução, 270 estudantes foram desligados da UFRN naquele período. Através do cancelamento do cadastro do aluno que são reprovados três vezes em uma disciplina. (Resolução n.º 084/98 - CONSEPE). Por esta resolução atingiu número maior de estudantes, um total de 396. Desligamento do aluno que deixa de realizar sua matrícula por mais de um semestre letivo. (Resolução n.º 083/98 - CONSEPE). Nesta última resolução, percebendo o maior número de estudantes atingidos, em relação as duas resoluções, através de 1.791 estudantes. O total desses desligamentos de estudantes na UFRN, gerou 2.457 vagas no quadro estudantil da graduação desta instituição no período 2002-2004, conforme DAE/UFRN, 2003.

Entre 2003 a 2006, ocorreram 3.240 abandonos de cursos de graduação pelos estudantes na UFRN, pelo fato de não efetuarem a matrícula, bem como, o trancamentos de programas, conforme Resolução n.º 255/92 CONSEPE. Censo de Educação Superior e do Departamento de Administração Escolar – DAE/UFRN, 2006. Ao mesmo tempo, aborda alguns impasses em função da falta de comunicação com os estudantes implicados, seguida de medida reparadora, porém, com pouco êxito, como se vê abaixo:

“A UFRN anistiou esses alunos, dando-lhes possibilidades de uma nova matrícula. Para isso, levou em consideração o fato de os alunos não terem sido notificados da situação, por aviso de recebimento – AR. Em 2007, foram convocados todos os discentes que ficaram sem matrículas em 2006. Apenas 165 alunos atenderam à convocação e os demais tiveram suas matrículas canceladas, com base no regulamento dos cursos de graduação” (resolução N.º 103/2006 – CONSEPE). REUNI, UFRN, outubro, 2007, p. 21)

E, de acordo com o Censo de Educação Superior, houve o desligamento de 702 estudantes dos cursos de graduação na UFRN em 2006, dentre os quais, 72, 5%, frequentam os cursos diurnos e apenas 27, 5% são dos cursos noturnos. Chamando à atenção que para

compreender a maior incidência da evasão dos estudantes no turno diurno, deve-se aprofundar alguns aspectos como: a) a relação entre a renda familiar dos ingressantes no turno diurnos e o percentual da evasão, b) faixa etária dos alunos, c) relação entre os cursos com maior incidência e os turnos de aulas exigidas para o seu funcionamento, d) compatibilização entre o horário de aulas e de oportunidades de trabalho. (2007, p. 17).

As prováveis causas dos desligamentos entre os estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, nos cursos de Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e no de Medicina, foram fartamente percebidos nos funcionamentos discursivos dos sujeitos entrevistados, aliado aos dados quantitativos dos 40 estudantes respondentes do questionário, dentre os quais, apontam haver principalmente, a existência de uma intrínseca relação entre as repetidas reprovações em disciplinas específicas culminando nas diversas formas de desligamentos.

Em termos quantitativos, observou-se entre os estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, a ocorrência de dez (10) casos) de desligamentos durante o período (2004.1 a 2012.2). Destes, nove (09), foram efetuados por estudantes oriundos de Cabo Verde, um (01) da Guiné-Bissau, do sexo masculino e do curso de Engenharia da Computação, ocorrido em (2006.2). Sendo, a metade do sexo masculino e a outra, do feminino, em termos percentuais dos investigados. Quanto às formas de desligamentos: seis (06), foram por cancelamento, três (03) por abandono de curso, e um (01) por decisão administrativa (não especificada). Neste caso, envolveu uma estudante de Cabo Verde, que cursava Medicina, ocorrido em 2012.2. (SERED, 2012.2).

Uma descrição mais pormenorizada da amostragem das ocorrências dos desligamentos entre os estudantes africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, considerando a procedência dos dois grupos de estudantes africanos, curso período de acesso e desligamento, o sexo, e média de tempo de desligamento, que estão representados nas tabelas, figuras que tratam da Média Tempo de Desligamento, das quais, faz-se uma análise.

Quanto a média de tempo, para a efetivação dos desligamentos, observa-se, que a exceção dos estudantes que estavam cursando Arquitetura e Urbanismo e o de Medicina que fizeram os desligamentos do curso nos dois primeiros anos de ingresso na UFRN, os estudantes dos cursos de Ciências da Computação e da Engenharia da Computação, levam em média cinco anos, portanto, a mesma duração do curso na sua forma integralização curricular. Portanto, a análises nas formas de desligamentos feitas pelos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, das quais, predominaram, a de cancelamento, destes,

incluindo o do esgotamento de prazo máximo para a integralização curricular e pela reprovação em três disciplinas, quase a metade atingiu os estudantes que cursavam às áreas da computação.

Seguida, dos desligamentos por abandono de curso, insere-se no contexto dos índices de evasões nos cursos de graduação da UFRN, conforme dados estatísticos levantado por órgãos de avaliação do Ensino Superior, desta instituição, e mais nos cursos das áreas tecnológicas e das ciências exatas, REUNI, UFRN (2007, p. 15 e 16).

Quadro 36 - Desligamentos dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN por sexo nos cursos: Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina.

Desligamentos dos Estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN nos Cursos: Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina por sexo					
País	Curso	Sexo	Acesso	Desligamento	Total
Cabo Verde	Arquitetura	Masc.	2005.1	2007.1	01
	Arquitetura	Fem.	2008.1	2008.1	01
Cabo Verde	C.Computação	Fem.	2006.1	2012.2	03
		Masc.	2007.1	2009.2	
		Masc.	2007.1	2012.2	
	Eng.Computação	Masc.	2004.1	2006.1	04
		Fem.	2005.1	2010.1	
		Fem.	2006.1	2011.2	
Guiné-Bissau	Eng.Computação	Masc.	2006.1	2006.2	
Cabo Verde	Medicina	Fem.	2008.2	2010.2	01
					10

Fonte: SERED – UFRN, 2012.2.

Portanto, os resultados sobre os desligamentos ou evasões acadêmica dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, sugere escapar das interpretações, que atenua à relação de causa e efeito da retenção e evasão, atribuindo, fortes indícios do insucesso na aprendizagem do estudante a escolha do curso, expressa em alguns documentos de avaliação do ensino de graduação dessa universidade, (UFRN, novembro, 2004), quando aborda sobre medidas de anistia da UFRN, para os estudantes evadidos, e (Reuni, UFRN, outubro, 2007).

No entanto, neste documento, (2007, p. 21-22), a interpretação que dá para o fenômeno da evasão, agora surge de forma mais abrangente:

“A ociosidade de vagas na universidade está intrinsecamente relacionada à evasão dos alunos, exigindo um esforço conjunto no desenvolvimento de um estudo sobre os aspectos determinantes dessas situações. A sua abrangência e a complexidade não permitem que se estabeleça uma relação direta entre causa e efeito. Algumas variáveis, envolvendo cultura, estrutura e organização acadêmica, metodológica de ensino, pouca preparação pedagógica de alguns professores e a falta de uma política de apoio à permanência do aluno, dentre outras, são referências preliminares para a realização desse estudo.”

A seguir, apresentamos à questão relativa ao status dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, ativos nos cursos de Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina, procedendo com a mesma metodologia. Ou seja, primeiro, fizemos um levantamento de dados descritivo dos estudantes com o status de ativos, (Quadro 37), seguida de discussão, representado no Gráfico 28 Alunos Ativos, e cuja análise geral encontra abaixo.

Através do (Quadro 37), observa-se uma descrição dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN ativos, nos cursos de Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina, considerando o país de origem, o ano de acesso e o sexo dos estudantes-convênio. Através do qual, um total de vinte (20) estudantes africanos estão com o status de ativos - termo extraído do Cadastro de matrículas dos estudantes PEC-G, 2012.1. Este total, corresponde a 58,8% dos 34 estudantes dos referidos cursos analisados. Uma análise geral, da distribuição dos estudantes ativos, observa-se que a maioria são oriundos de Cabo Verde (15), e apenas (05) são da Guiné-Bissau e do sexo masculino, respectivamente (11), e (09), do sexo feminino. Os cabo-verdianos, estão representados nos quatro cursos, analisados, já os guineenses, a exceção do curso de Engenharia da Computação, estudam nos outros três.

Quadro 37 – Estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN ativos por sexo nos cursos: Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina -2012.1

Estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN Ativos nos Cursos: Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina por sexo - 2012.1				
País	Curso	Sexo	Acesso	Total
Cabo Verde	Arquitetura	Masc.	2009.1	04
Cabo Verde		Masc.	2010.1	
Cabo Verde		Masc.	2011.1	
Guiné-Bissau		Masc.	2011. 1	
Guiné-Bissau	C.Computação	Masc.	2006.1	04
Cabo Verde		Fem.	2007.1	
Cabo Verde		Fem.	2008.1	
Guiné-Bissau		Fem.	2008.1	

Cabo Verde	Eng. Computação	Masc.	2006.1	05
Cabo Verde		Masc.	2007.1	
Cabo Verde		Masc.	2008.1	
Cabo Verde		Masc.	2008.2	
Cabo Verde		Fem.	2009.1	
Cabo Verde	Medicina	Masc.	2006. 1	07
Cabo Verde		Fem.	2007.2	
Cabo Verde		Fem.	2008.1	
Guiné-Bissau		Masc.	2009.1	
Cabo Verde		Fem.	2009.2	
Cabo Verde		Fem.	2011	
Guiné-Bissau		Fem.	2012.1	
				20

Fonte: SERED- UFRN, 2012.2.

A seguir faz a descrição mais detalhada dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, ativos nos cursos de Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina conforme o (Quadro 37). Em Arquitetura e Urbanismo são (04), todos do sexo masculino, destes, (01) da Guiné-Bissau, vindo do curso de Estatística (2010 - 2011). Em Ciências da Computação, idem (04) sendo (02) de Cabo Verde do sexo feminino e (02) da Guiné-Bissau: (01) do sexo masculino, que está há mais tempo no curso, no caso, desde 2006.1 e (01) do sexo feminino, uma das duas últimas que tiveram seu acesso em 2008.1. Quando, logo depois, segundo o seu coordenador, o PC2, o Colegiado deste curso, trancou as vagas para o PEC-G, possivelmente, entre (2009-2010). No curso de Engenharia da Computação estão ativos (05) estudantes, todos oriundos de Cabo Verde, (04) do sexo masculino e (01) do sexo feminino, observando que esta, foi a última a ter acesso no curso, em 2009.1.

Em relação aos dados equivalentes de estudantes ativos, nos cursos de Arquitetura e Ciências da Computação, é um dado interessante, quando se compara as trajetórias dos estudantes: quanto aos índices de acesso, de desligamento e conclusão de cursos pelos estudantes africanos. Observando, que no curso de Arquitetura, houve uma certa regularidade distributiva de um total (09) vagas, entre (2004 -2011), enquanto, em Ciências da Computação, concentrou sua distribuição, de (07) vagas, em apenas dois anos entre (2006-2008.1). Quanto aos quesitos, conclusão e desligamentos dos cursos em ambos, observou-se

em Arquitetura, que três (03) estudantes concluíram, houve (01) desligamentos, enquanto, em Ciências da Computação, não houve conclusão, alto índices de desligamentos.

No curso de Medicina, encontram-se (07) estudantes-convênios PEC-G ativos, portanto, o maior número com este status, dentre os quatro cursos analisados. Neste curso, predomina os oriundos de Cabo Verde, porém, do sexo feminino, como observa-se a seguir. Os estudantes de Cabo Verde (05) e dois (02) da Guiné-Bissau, sendo (05) feminino sendo (04) de Cabo Verde e uma (01) da Guiné-Bissau. Esta estudante, deu entrada no curso em 2012.1. vindo confirmar o discurso do entrevistado do curso, também guineense, o E8. E, portanto, são dois (02) estudantes do sexo masculino no curso de Medicina: um (01) de Cabo Verde e o outro (01) da Guiné-Bissau. Os índices estatísticos desta análise dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, com o status ativos nos cursos de Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina nesta universidade, está representado pelo (Gráfico 28).

Outro aspecto acadêmico observado entre os estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, que estão ativos, nos cursos de Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina, que merece à atenção por parte desta IES, diz respeito ao fator tempo, do estudante-convênio nos referidos cursos. Segundo os professores entrevistados, a exceção, do curso de Medicina, que tem uma duração de 6 anos, os demais, possuem uma duração de 5 anos. E, ao mesmo tempo, é exigido do estudante-convênio PEC-G, o cumprimento regulamentar, Capítulo IV – Art. 9.º § 2.º “O estudante deverá obedecer ao prazo regulamentar para integralização curricular.” Pois, quando se analisa esses aspectos no (Quadro 36), verifica-se, que a exceção dos estudantes de Arquitetura, que estão dentro do tempo regulamentar, os demais apresentam uma ligeira defasem de prazo, e conforme as estatísticas do (Quadro 33), são dez (10) estudantes-convênio PEC-G, que se encontram nesta situação, o que representa a metade dos estudantes ativos nestes cursos na UFRN.

Entretanto, vale salientar, que este fato, observado, entre os estudantes ativos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, nos cursos de Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina, não significa dizer que o estudante esteja irregular nos cursos, ou prestes a serem desligados da UFRN, ou do vínculo do convênio PEC-G. Pois, sabe-se que o estudante possui o direito do prazo mínimo e máximo de conclusão de cursos de graduação. A representação da análise geral das trajetórias dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, nos cursos de Arquitetura,

Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina, quanto aos aspectos acadêmicos: concluídos, desligados e ativos estão representados pelos (Gráficos 29 e 30).

Gráfico 28 – Amostra estatística dos estudantes investigados PEC – G ativos, concluídos e desligados nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Computação e Medicina.

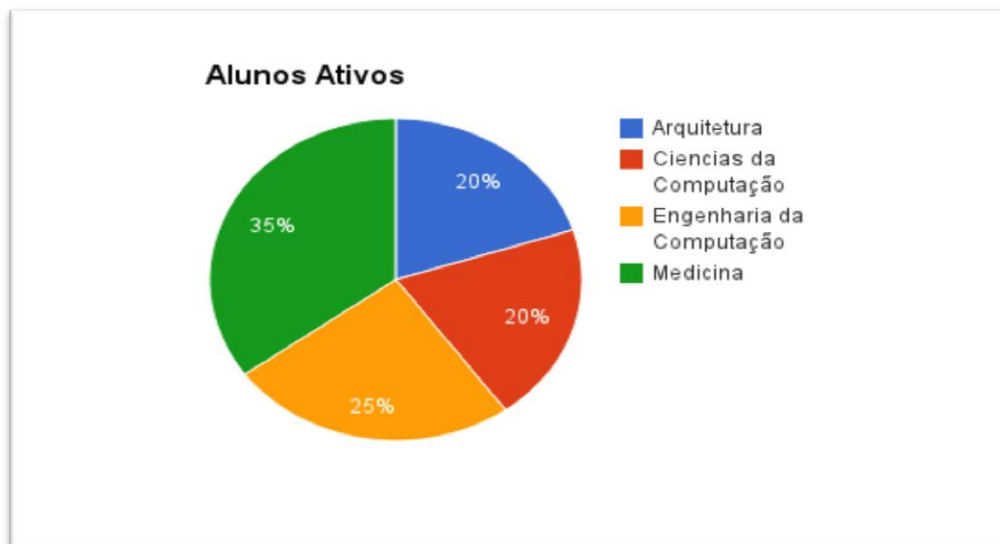


Gráfico 29 - Representação gráfica da amostra estatística de estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN ativos, concluídos e desligados nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina.

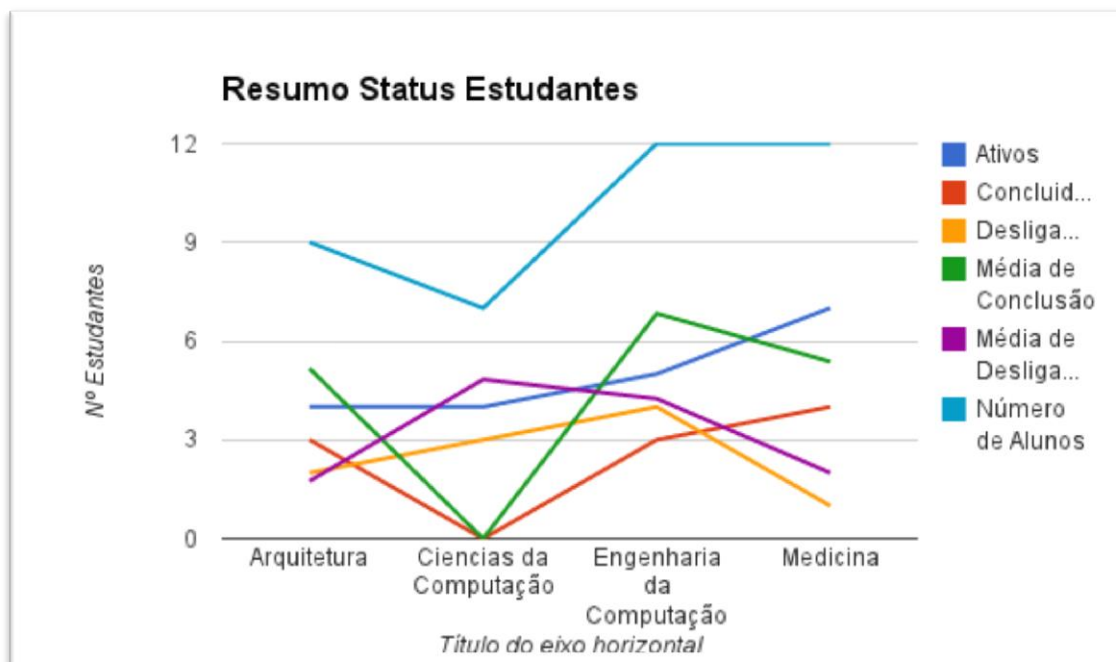
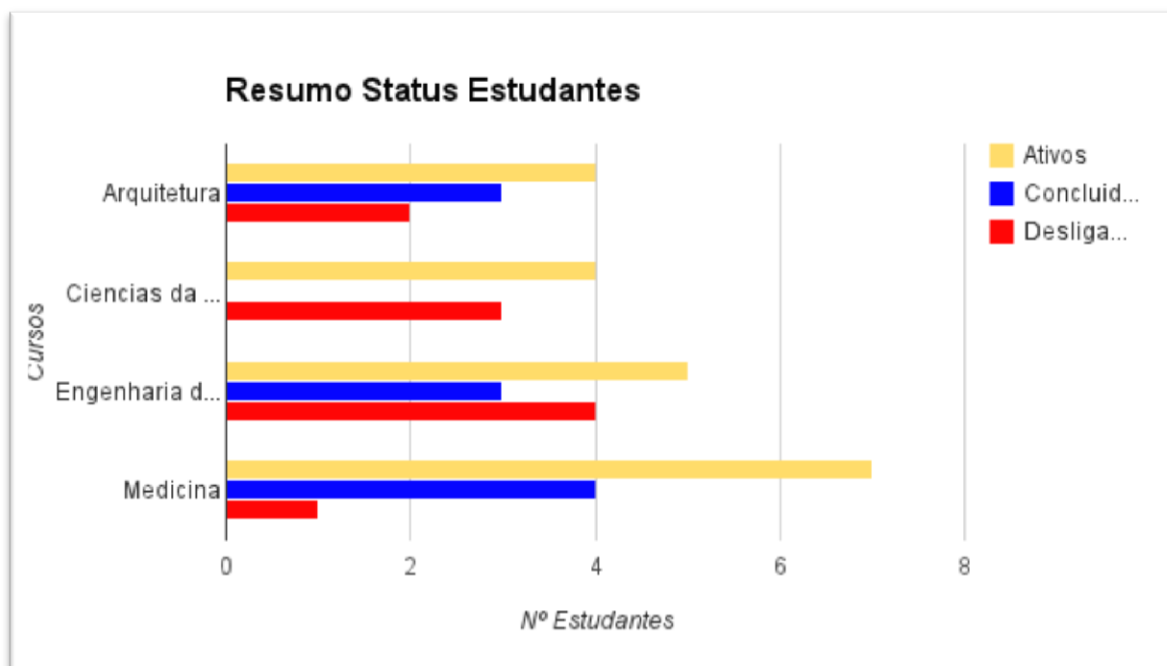


Gráfico 30 - Resumo da amostra estatística dos estudantes investigados PEC - G ativos, concluídos desligados nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia da Computação e Medicina.



Entretanto, deixamos por último, uma análise sobre às questões que se relacionam ao interculturalismo, as quais foram destinadas para todos os estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, respondentes do questionário, ou seja, (40), os quais estudam nas diferentes áreas do conhecimento: Ciências Médicas (32,5%), Ciências Socialmente Aplicáveis (30%), Engenharias e Computação (27, 5%), Linguagens e Artes (5%) e Ciências Matemáticas e Naturais (5%), conforme Gráfico 5. Através da tabela 18, obtém uma avaliação dos espaços reservados aos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-bissau PEC-G/UFRN para o diálogo intercultural. Através dela verifica-se que 38,0% (27 casos) dos estudantes afirmaram que os espaços para dialogo, manifestações, ações das expressões da diversidade étnico-raciais africanas se efetivaram através da criação de associação representativa dos PALOP, 26,8% (19 casos) acreditam que tal efetivação foi através do espaço cultural reservado para as expressões histórica e culturais dos PALOP, 23,9% (17 casos) afirmaram que os locais para as ações de expressões efetivou-se através de convites oficiais da UFRN aos representantes das nações dos PALOP e 11,3% (8 casos) disseram que são outros os motivos que trouxeram a efetivação dos espaços para realização dos diálogos, manifestações e ações das expressões da diversidade étnico-raciais africanas.

Com relação aos aspectos socioculturais e identitárias que vem sendo tecido nas relações com os brasileiros durante a sua permanência no Brasil, além de proporcionar a

formação universitária, 22,9% (24 casos) consideram que tal convivência dá maior visibilidade às origens históricas e culturais dos PALOP, 19,0% (20 casos) afirmam que esta convivência dá reconhecimento e valorização das semelhanças e diferenças sóciohistórico, culturais e política de ligação entre África e o Brasil, 18,1% (19 casos) disseram que fortalece a identidade, 16,2% (17 casos) disse que desencadeia o processo para um projeto intercultural, 16,2% (17 casos) afirma a importância da aquisição de amizade com estudantes brasileiros, principalmente norte-riograndenses e 7,6% (8 casos) citaram outras formas em que os aspectos socioculturais vem sendo tecido.

Tabela 12 - Avaliação das percepções dos estudantes investigados acerca da interculturalidade entre africanos oriundos dos PALOPs brasileiros.

Tabela 18 -Espaços reservados aos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-bissau PEC-G/UFRN para o diálogo interculturais Fator avaliado	N	%
Pineda (apud Candau, p. 106, 2009) em oposição ao interculturalismo funcional, defende o crítico, afirma que “o diálogo Intercultural, não é uma atitude inata, mas um esforço permanente para se relacionar de uma maneira positiva, criativa, que vá fazendo possíveis as relações de igualdade entre os diferentes. O intercultural, em sua interação com a questão da identidade, se converte em abertura e em desafio”. Durante as trajetórias dos estudantes dos PALOP na UFRN, os espaços para o diálogo, manifestações, ações das expressões da diversidade étnicoraciais africanas se efetivaram-se e efetiva-se através:		
Criação de Associação representativa dos PALOP	27	38,0
Espaço cultural reservado para as expressões histórica e culturais dos PALOP	19	26,8
Convites oficiais da UFRN aos representantes das nações dos PALOP para participações em eventos, seminários, fóruns etc.	17	23,9
Outros	8	11,3
A sua estada no Brasil, e mais específico no RN, além de proporcionar a formação universitária, outros aspectos socioculturais e identitárias vem sendo tecidas nas relações com os brasileiros como:		
Dar maior visibilidade às origens históricas e culturais dos PALOP,	24	22,9
Fortalecimento identitária,	19	18,1
Reconhecimento e valorização das semelhanças e diferenças sóciohistórico, culturais e política de ligação entre África e o Brasil,	20	19,0
Desencadear processo para um projeto intercultural,	17	16,2
Aquisição de amizade com estudantes brasileiros, principalmente norte-riograndenses.	17	16,2
Outros.	8	7,6

Gráfico 31 - Espaços reservados na universidade aos estudantes de Cabo Verde e da Guiné Bissau PEC - G/UFRN .

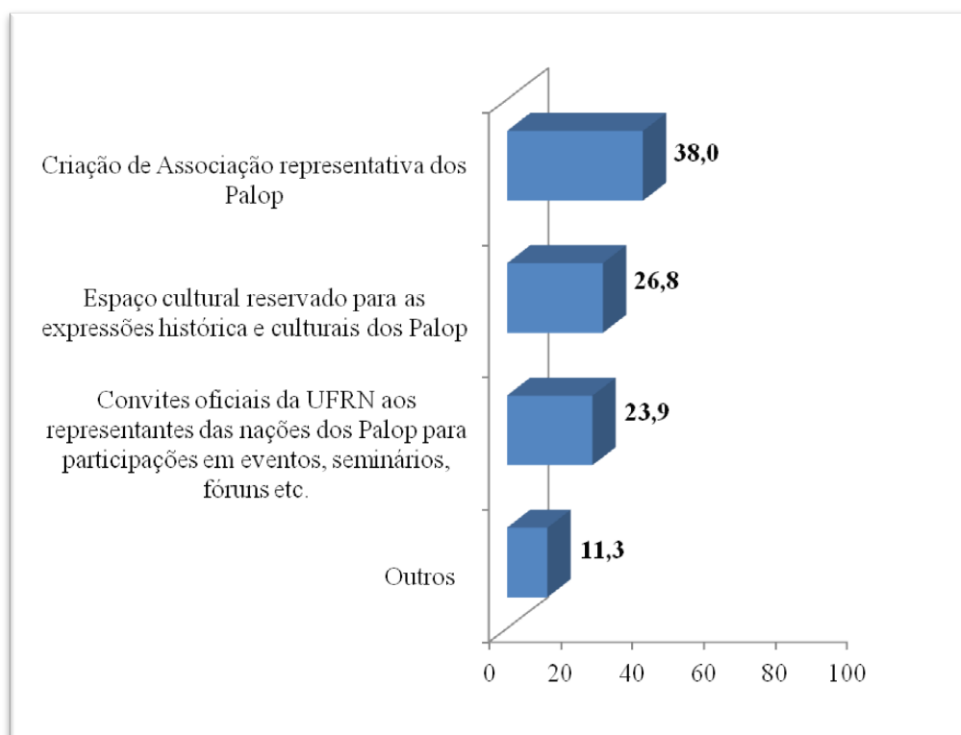
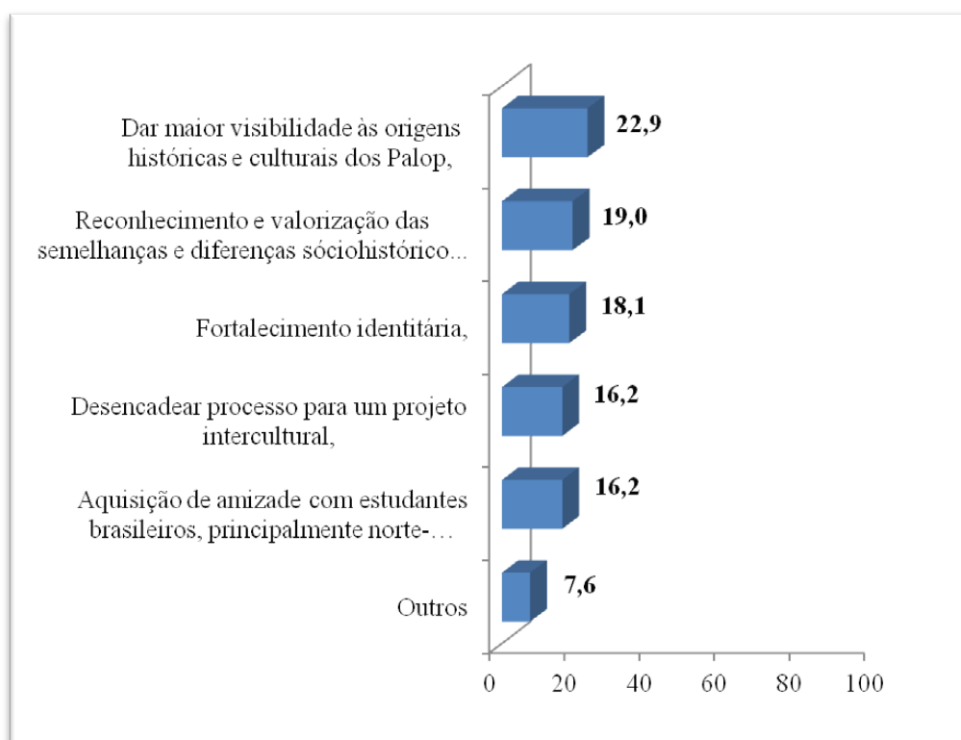


Gráfico 32 - Percepções dos estudantes investigados acerca dos aspectos socioculturais e identitários que vem sendo tecidos nas relações com os brasileiros.



Observa-se, no conjunto das percepções dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN relativas a interculturalidade, que priorizam em primeiro lugar, a

importância da criação da Associação, seguidas da criação de espaços que promovam a visibilidade das expressões históricas e culturais, e do fortalecimento das identidades africanas. Entretanto, quanto às aquisições de amizades com os brasileiros, apresenta-se, moderadas. Este resultado, não se distancia do percentual obtido por Desidério (2006) sobre essa mesma questão entre seus pesquisados (12, 5%), para o qual, reforça que os estudantes informaram ao mesmo tempo, sentirem dificuldade em estabelecer amizade com os brasileiros, e da existência da forte solidariedade entre os africanos, e apenas um pequeno grupo discordar desta afirmação, cuja justificativa corroboramos em parte:

“(...) trata de uma comunidade que mantém laços de solidariedade e a socialização é muito mais endógena que exógena e os vínculos são reforçados. Isto é compreensível, todavia, por se tratar de jovens que em sua maioria estão no primeiro ingresso na universidade onde a socialização é mais espacialmente dispersa e tende a formar grupos mais restritos. Além desse aspecto, ocorre também “barreira” cultural, ainda que se trate de uma população de língua oficial portuguesa, os africanos que não dominam bem a língua portuguesa tendem a se cercar muito mais de sua própria comunidade africana e se distanciar dos colegas brasileiros” (Desidério, 2006, p. 159-160)

Essas percepções que complementam análises discursivas dos sujeitos entrevistados ao longo da investigação, refletem a complexidade dos processos das relações multiculturais no sistema mundial em transição, Sousa Santos (2005; 2008). Daí Sousa Santos (2003; 2005; 2008), defender a tese do multiculturalismo emancipatório, e em consenso com Edward Said, para os “espaços sobrepostos” e “histórias entrelaçadas” fruto das dinâmicas imperialistas e pós-coloniais, Sousa Santos (2003). Sousa Santos (2005; 2008; 2010), defende que as práticas sociais e culturais transnacionais devem orientar-se pela transformação contra-hegemônica. A defesa de Sousa Santos (2005), do multiculturalismo emancipatório, justifica-se, por identifica-lo a uma construção democrática das regras de reconhecimento e reciprocidade entre as identidades e culturas diferentes. Acredita que o reconhecimento pode favorecer a múltiplas partilhas identitárias: duais, híbridas, interidentidade e transidentidade, em que todas devem orientar-se pela “transidentitária e transcultural”, ou seja, (p. 75): “temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. Sousa Santos (2008), acredita que os direitos humanos para operar como forma de cosmopolitismo insurgente ou como forma de globalização contra-hegemônica, devem pautarem pelas concepções interculturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Estudantes - Convênio de Graduação PEC-G, tratando-se de um programa de cooperação educacional e científica de cunho bilateral entre o Brasil e os países parceiros, ao estudante-convênio são reservados vários direitos, dentre os quais, o mais “caro” são as reservas de vagas criadas nas IES brasileiras para esta finalidade. E, ao mesmo tempo, são imputados o cumprimento de vários deveres, cuja “observância rigorosa é condição necessária a sua permanência no Brasil”, Manual do Estudante PEC-G, (2000, p. 27). O fato do estudante-convênio PEC-G, está submetido a dois tipos de vínculos Cláusula 11 § 1.º um com o PEC-G através da aceitação diplomática, e o outro com a universidade onde está matriculado, é ao mesmo tempo, um estrangeiro temporário no Brasil, Cláusula 10.

De modo, a observar ao longo da investigação, por parte dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, um permanente esforço de acompanhamento regular dos cursos nos quais estão matriculados nesta universidade, segundo os princípios filosóficos dos direitos e deveres que rege o Protocolo PEC-G. Mas, ao mesmo tempo, visualizam diversos obstáculos inerentes ao processo de adaptações socioculturais, de diferenciação, Woodward (2000), Silva (2000) e Sousa Santos (2008), para o alcance de sua permanência acadêmica na UFRN e inserção na sociedade norte-rio-grandense.

E, se, no início das entrevistas, nota-se nos discursos de alguns sujeitos, uma certa política de silenciamento (Orlandi, 2005), em torno das questões étnicoraciais e culturais, mas no seu transcorrer, identificaram várias formas de demarcação de fronteiras entre “nós” brasileiros e “eles” os estudantes africanos, nos espaços intra-acadêmico e extra-acadêmicos das quais, remetem desde, do colonialismo ao pós-colonialismo português (Sousa Santos, 2008), vivenciados por esses estudantes em seus países e nas relações sociais e raciais no Brasil.

A captação e distribuição das vagas de acesso as IES brasileiras, pelos estudantes-convênios PEC-G, constituindo um dos mais importantes mecanismo de funcionamento do programa, encontra sentido para ser uma das principais regularidades discursivas (Orlandi, 2005), que recortam o corpo da investigação. Observando-se, os estudantes em diversas circunstâncias e formas individuais e coletivas, reivindicando principalmente pela manutenção dessas vagas – aqui, significa simultaneamente, assegurar o vínculo com o PEC-G, e, em algumas vezes, pela sua ampliação, diante dos obstáculos, ou dos que procuram obstacularizá-las.

Assim, são recorrentes nas relações pedagógicas na UFRN, e extensivas nas relações sociais mais difusas da sociedade brasileira, a “acusação”, desses estudantes africanos, virem para o Brasil tomarem as vagas dos estudantes nas universidades, - aqui, subentendendo-se, que são legítimas dos brasileiros, sem passarem por processo seletivo vestibular, além de trazer prejuízo para a qualidade do Ensino Superior. Portanto, reproduzindo-se escalada de violência simbólicas, Bourdieu (2007), que tem sido vítimas vários estudantes africanos oriundos dos PALOP PEC-G em várias universidades do Brasil, a exemplo dos conflitos na Universidade de Brasília em 2007 e na Universidade do Rio Grande do Norte em 2010 (Filgueira, 2011), que se estende para os cotistas afro-brasileiros, conforme os estudos de Silva & Pereira (2009) entre outros.

Apreendendo-se, que esses estudantes africanos, diante de tantos deveres exigidos simultaneamente, pelo PEC-G e pelo Sistema de Ensino Brasileiro, travam uma luta cotidiana para seus cumprimentos, consoante a filosofia da dimensão acadêmica, ensino, na pesquisa e extensão principalmente, no que diz respeito a sua integralização curricular exigidas pela UFRN. E, a exclusão social enfrentada em sala de aula, sugere que possa estender e refletir no desempenhos acadêmicos, Morales (2011), nestas duas últimas áreas, conforme análise nos dados estatísticos.

Verificou-se, que a maioria desses estudantes, estão matriculados em número de disciplinas, muito acima do exigido pelo PEC-G. E, apesar do esforço para a participação em seminários, fóruns, etc, através da presença efetiva de boa parte deles em diferentes formas colaborativas nesses eventos científicos e culturais nesta universidade, no entanto, a participação da maioria ocorreu na condição de ouvintes.

Nas atividades curriculares obrigatórias, o estágio curricular foi a que apresentou melhor índice, (32,%) mas, pouquíssimos são os que estavam envolvidos em projetos de iniciação científica e de extensão, três estudantes em cada projeto, e apenas um estudante possui monitoria. Identificaram-se, casos de trancamentos de matrículas de disciplinas, reprovações seguidas de repetências entre a metade dos entrevistados, e grande parte dos respondentes do questionário que sugerem incidirem nas diversas formas de desligamentos dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN.

Entretanto, as formas de desligamento, dentre outros aspectos acadêmicos foram analisados de forma mais detida, a partir do acompanhamento das trajetórias de 40 estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, que cursaram e cursam, Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina, resultantes do

levantamento da coleta de dados em dois cadastros de matrículas dos estudantes PEC-G/UFRN referentes a 2010 e 2012.1, e do cruzamento de outras fontes de pesquisas. Cujas análises, foram associadas algumas características sóciodemográficas: país de origem, sexo e idade, cujo resultado, apresentou especificidades, “histórias originais” na expressão de Michel de Certeau (1994,p. 98).

Em relação ao quesito conclusão nos quatro cursos pesquisados: Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina, entre (2001 a 2012.1), que os estudantes que apresentaram, ou vem apresentando melhores índices de conclusão de cursos, foram em primeiro lugar, os que cursaram Medicina, segundo, os de Arquitetura, e terceiro, os de Engenharia da Computação. A maioria dos concluintes, são do sexo masculino e mais da metade são de Cabo Verde, o restante são da Guiné-Bissau. Enquanto, no curso de Ciências da Computação, não se observou a conclusão de curso, no referido espaço de tempo, e em função deste resultado, teria havido o trancamento de vagas para o PEC-G, e apenas 4 estudantes continuam no curso.

E, tomando-se como parâmetro a média de conclusão dos cursos de graduação da UFRN em 2011, que foi (70,7%) e a última emitida por esta IES, Fonte: SIGAA, PROPALAN (Relatório UFRN, 2012), com o resultado apresentado por essa pequena amostragem estudantis de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN nos citados cursos, e apesar de reconhecer que foi observada num curto espaço de tempo e de forma irregular, observa-se, que mesmo no curso de medicina, que obteve melhor índice de conclusão (66%), dentre os quatros cursos, a média ficou abaixo, do índice da graduação da UFRN. Portanto, esse resultado acadêmico dos estudantes africanos, leva a conjecturar, que não foram beneficiados ou incluídos igualmente, nas melhorias das ações políticas implementadas no Ensino Superior na UFRN, mais em particular, os do curso de Ciências da Computação.

E, em que pese às múltiplas causas para a configuração de um quadro de rendimento acadêmico desigual entre esses estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN nos citados cursos, diferente do que pensam a maioria dos sujeitos entrevistados, destes, boa parte dos professores e consenso de alguns estudantes, em atribuir prioritariamente, a deficiência da formação educacional do Ensino Básico dos países africanos, casos em que os primeiros, transferem para o inato ou biológico dos estudantes. A análise contextual demonstrou que, se por um lado é certo, que a África, se ressentir dos efeitos de todas as formas de globalização imputada pelo Ocidente: a escravidão, o colonialismo, o imperialismo

e o neocolonialismo e ou as recente políticas estrutural, esta “talvez, a mais intensiva e seletiva que o continente conheceu” (Sousa Santos, 2008, p. 298-299).

Sendo notório, que o desinvestimento do Banco Mundial sobre o projeto das universidades em África, deixando o Ensino Superior a mercê do mercado global, trouxe “efeito devastador sobre as universidades africanas” (Sousa Santos, 2010,p). É nos países periféricos que as políticas de reajustes estruturais tem sido mais atingidos, em função de um menor poder de pressão sobre os organismo internacionais. Mas, sabe-se, ao mesmo tempo, apontados por Sousa Santos (2010), que a transnacionalização dos serviços universitários, trata-se de um dos pilares da política neoliberal global, que atinge, indistintamente, as universidades públicas, seja, dos países do Norte ou centro, seja da do Sul ou periféricos. Os impactos dessa economia no sistema de desigualdade, foi igualmente devastador, tanto no espaço-tempo global, quanto no espaço-tempo nacional (Sousa Santos, 2008).

Ainda, este sociólogo (2010), diz que a maior frustração havida na última década, foi que o objetivo da democratização do acesso da educação não foi atingido. No caso do Brasil, apesar da elevação dos índices da democratização do Ensino Superior, para os jovens provenientes das escolas públicas e socialmente com menor poder aquisitivo. Dentre estes, principalmente para os afrodescendentes, àquela máxima ainda predomina nas universidades públicas, que absorve a maioria dos estudantes das redes de ensino privadas e ou privilegiadas, e a UFRN, não é exceção (Guimarães, 2008; Sales,2010;CENSO/BRASIL, 2010). E, no sentido corrigir as desigualdades de acesso e de permanência daqueles grupos de estudantes excluídos, e simultânea elevação da qualidade no Ensino Superior, que o governo federal, vem implementando sistemáticas políticas públicas, através de vários Planos de Desenvolvimento Institucional, que foram aliados a um amplo Programa de Reestruturação e de Expansão das Universidades Federais, REUNI, Agosto, 2007, aderido pela UFRN, outubro, 2007. Inclusive, no âmbito das Ações Afirmativas afrodescendentes, as quais estão em curso nas universidades federais no território do Brasil, através do PDI (2010- 2019). Portanto, os obstáculos vivenciados pelos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, inscreve-se, no contexto das crises conjunturais, estruturais e epistemológicas global, nacional e local (Sousa Santos, 2010).

A observação de sete mudanças de cursos, número não desprezível do universo investigados, feitas na maioria pelos estudantes guineenses entre (2008 a 2011) é outro aspecto acadêmico que merece registro e questionamentos. Conjecturamos primeiro, uma associação com a incompatibilidade desses estudantes com os cursos realizados anterior na

UFRN, uma vez que foi citada por 15 deles, como segundo fator importante para o baixo desempenho acadêmico - em primeiro, foi atribuído as reprovações nas disciplinas. Entretanto, percebendo que a maioria, 28 (87,4%), e maior percentual de consenso, afirmara que as escolhas dos cursos, foram motivadas pela conjugação da demanda do desenvolvimento socioeconômico, político e cultural do país, aliado as aspirações pessoais. A primeira motivação, prende-se a Cláusula 1, Parágrafo Único do PEC-G, no entanto, dentre essas motivações de mudanças de cursos, não podem ser descartadas a maior demanda de mercado do novo curso escolhido, dentre outras. Ainda, segundo discursos de alguns estudantes, e a professora, P6, teria havido transferências de cursos, por alguns estudantes para universidades privadas locais, como a UnP e FACEX.

Contudo, essas disputas discursivas e de poder vivenciadas pelos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN, sugerem parecerem “menores” diante da principal finalidade da mobilidade estudantis africanos dos PALOP no Brasil, que é sua formação no Ensino Superior. Apreendendo-se, que diante dos obstáculos, esses estudantes africanos, se utilizam de várias estratégias, Michel de Certeau (1999), individuais e mais especialmente, coletivas no sentido de superá-los. Não podendo esquecer, que esses estudantes africanos, surgem nas mídias norte-rio-grandense, constituído de um grupo ainda que embrionário, já organizado em uma Associação, e respaldado por varias entidades representantes dos direitos humanos no Estado do RN, como o CDH-RN e o CDHMP, levantando uma série de denúncias acerca de destratos de alguns funcionários no ato da distribuição da alimentação no RU (Restaurante Universitário) da UFRN, associado, ao atraso da renovação e ou a emissão do RNE (Registro Nacional de Estrangeiros), e naquele momento, lutavam pela sua criação nos espaços da UFRN e do reconhecimento jurídico e de afirmação perante a sociedade acadêmicas e públicas. E, passados quase oito anos, sinalizam algumas mudanças positivas.

Hoje, a Associação dos Estudantes-Convênio possui sua sede instalada na UFRN, indicando que foi uma das primeiras conquistas estudantis africanas, e apesar de ainda não ter conseguido ser reconhecida juridicamente, e as atividades desenvolvidas, passarem quase despercebida pela maioria da comunidade acadêmica, vem paulatina e continuamente, tornando-se um mecanismo importante de mediação política das pluralidades das vozes estudantis, para as reivindicações dos direitos sociais educacionais, de reconhecimento e da valorização históricas e étnicoraciais e culturais dos estudantes-convênios africanos PEC-G, junto a diversos setores administrativos da UFRN. Tornou-se, um espaço dos mais

importante de inclusão social estudantis nesta IES, e busca galgar maior visibilidade na sociedade norte-rio-grandense.

E, nos discursos dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN pesquisados atuais, diferente daqueles em 2005 Filgueira (2011), não apareceram reclamações sobre os serviços prestados pelo RU. Boa parte dos estudantes respondentes do questionário, afirmara estarem contemplados no Programa de Assistência ao Estudante, através dos serviços de alimentação (41,6%) e médico odontológico (22,6%). Este mesmo percentual de estudantes, apontou o recebimento de outros serviços. Dentre, esses serviços, conjecturamos, o recebimento da Bolsa PROMISAES, pelo fato de verificá-lo entre a metade dos estudantes entrevistados. E, apesar dos de Cabo Verde, receberem bolsa do governo deste país, notou-se, que um ou outro estudante, em determinado momento recebeu àquela. No entanto, verificando-se, que a distribuição da Bolsa PROMISAE 2007, para o o estudante-convênio PEC-G no Brasil, submete-se a cinco critérios: rendimento acadêmico, situação financeira, custo de vida local, atividade extra curricular IDH do país de origem, com peso que varia de 3 a 1, e que a maioria tem sido distribuídas para os estudantes da Guiné-Bissau.

Entretanto, em relação, a um dos problemas pivô de desencadeamento de outras denúncias, levantados pelos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, Filgueira (2011), – o RNE (Registro Nacional de Estrangeiro), continua pendente. Os discursos da maioria dos estudantes entrevistados acerca desta questão, complementaram os dados da maioria respondentes do questionário sobre o atraso da emissão do “Visto Temporário IV” e obstáculos para a sobrevivência básica. Dos quais, 22 estudantes (66,7%), afirmaram que atinge a maioria dos estudantes oriundos dos PALOP, que vivem no Rio Grande do Norte. Portanto, este percentual de consenso acerca do atraso do “Visto temporário IV”, inclusive, um dos mais alto obtido em toda investigação, denota em número a insatisfação dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN. Pelo fato, de vir contribuindo para que os estudantes-convênios fiquem a exposições de várias infrações dos direitos do cidadão estrangeiro na sociedade brasileira (Mungói, 2006; C6, 2011). Identificando-se, que o RNE consiste um dos aspectos mais acirrados de negociações da política do PEC-G.

Contudo, quase a metade desses estudantes aprovaram a política gerida pelo Departamento Científico e Tecnológico (DCT) e Secretaria de Ensino Superior (SESu), junto a UFRN, atribuindo uma avaliação boa, 15 estudantes (45,5%), muito boa 4 (12,1%) enquanto, que 9 (27,3%), apontaram que necessita melhorar. Sem contar, que em várias passagens discursivas dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN,

encontra-se também, demonstrações de satisfação com os cursos que realizam nesta universidade, engrossando as estatísticas da maioria que avaliaram o CPC (Conceito Preliminar de Curso), com os índices mais elevados, 19 estudantes (54,3%) pontuaram CPC 5, e 11 (31,4%), CPC 4.

Enquanto, a maioria dos docentes entrevistados apesar de demonstrar que pouco conhece o Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), no entanto, aprovam o teor social da política de cooperação educacional do Brasil junto aos países africanos, e apenas alguns veem incoerências entre teoria e prática. De modo que tanto às críticas referentes ao PEC-G, bem como, sugestões que possam contribuir para ajustá-lo nas práticas sociais no âmbito interno da UFRN, e das relações da diplomacia internacionais do Brasil e países parceiros, refletem as posições de Sujeitos, Woodward(2000), ou posições de forças dentro da universidade, Orlandi (2005), analisadas ao longo desta investigação, das quais seguem:

Tanto estudantes cabo-verdianos e guineenses, quanto os docentes, comungam sobre a necessidade de uma iniciativa conjunta da Assessoria das Relações Internacionais e da Coordenação do PEC-G/UFRN fazerem divulgação interna, deste programa e ou mesmo capacitação para todos os setores que lidam diretamente com os estudantes-convênio PEC-G nesta instituição de ensino Superior.

Os professores sugerem que haja maior diálogo desses setores com os professores e mais diretamente com os professores-coordenadores de cursos. Um deles, acredita que a Secretaria das Relações Internacionais, além de ser o órgão de maior representação desse programa na universidade, possuir uma visão mais geral do problema, deveria trazer soluções bem sucedidas, e ao mesmo tempo, solicitar dados qualitativo das coordenações dos cursos em que os estudantes-convênio frequentam.

Observa-se, que essas duas primeiras sugestões estudantis e docentes sintetizam abundantes discursos acerca do desconhecimento do funcionamento do PEC-G pela maioria acadêmica, e da necessidade de capacitação de pessoal para o trato com os estudantes-convênio, e da falha da comunicação existentes entre os setores responsáveis pelo PEC-G/UFRN, com os professores e ou professores-coordenadores de cursos de graduação desta universidade que recebem esse estudantes, quando Stallivieri (2004), o fluxo de informação correta e pontual, constitui um dos pilares básicos, para as assessorias, diretorias ou coordenadorias de assuntos internacionais, possam trilhar uma gestão pró-ativa nas universidades.

Três professores, remetendo a diferenciada formação educacional básica dos estudantes-convênios africanos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, sugerem a realização de cursos específicos com vistas ao seu nivelamento acadêmico. Esta sugestão, vem reforçar pauta de reivindicações da Associação dos Estudantes Convênio, quanto a realização de aulas-reforços nas disciplinas das áreas matemáticas e tecnológicas, mas segundo alguns estudantes, não teria conseguido, mas sim, um curso de Língua Portuguesa, considerada necessidade menor em relação àquelas. Assim, denotando limite nas negociações com a Universidade. Enquanto, outros docentes apontam como solução, mudanças mais rigorosa na seleção dos estudantes-convênios PEC-G, nos países originários.

Nesta direção, dentre os docentes que são céticos sobre o efetivo propósito do Programa PEC-G, traz excerto de um, explicitando alguns motivos que o imperam, como a falta de recursos humanos remunerados e infraestrutura, cabendo-lhes tão somente receber os estudantes africanos, deixando transparecer ocorrer transferências de responsabilidades, desabafando: (...) “A única coisa que se recebe são eles, para dizerem: se virem! E, aí não funciona, consequência: os cursos se fecham, diz não! Está atrapalhando, e a gente não está ganhando nada! E aí não funciona. A ideia fica só no papel, porque na prática não funciona!

Ainda, um professor guineense, sugere a criação de um departamento específico para lidar com as questões do estudante-convênio PEC-G, em especial dos africanos vindos da Guiné-Bissau, pelo fato da situação socioeconômica, educacional e de saúde que ainda se encontram agravadas no país. Enquanto um estudante também, guineense, sugeriu a inclusão no Protocolo PEC-G da automática assistência das bolsas-auxílio alimentação e de moradia, sem que tenham que enfrentar a burocracia institucional, alegando que medidas como estas, são disponibilizadas em outras universidades do Brasil.

É que até então, Cláusula 20 § 1.º, a concessão de auxílio financeiro ao estudante-convênio para custeio de alimentação, e moradia estava condicionada a extrema dificuldade financeira e disponibilidade orçamentárias das instituições § 2.º e § 3.º já pelo Decreto N.º 7.948 de 12 de Março de 2013, assinado pela presidenta Dilma Rousseff, que trata das alterações do PEC-G, Capítulo V – Art. 15, a concessão das instituições do PEC-G poderão conceder auxílio financeiro ao estudante-convênio por prazo limitado e durante o curso, desde moradia, alimentação e transporte, “em qualquer caso condicionado ao bom aproveitamento acadêmico”. Portanto, quando se analisa essas duas emissões legais do PEC-G, quanto ao recebimento desses serviços sociais, pelo estudante-convênio, observa-se, uma mudança de

interpretação, enquanto, na primeira, foca o recebimento, no fator econômico, já, a última, prende-se ao fator do aproveitamento acadêmico.

De fato, apreendendo-se, por um lado, subsídios o suficiente, que apesar da mobilidade temporária dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN no Brasil, estarem imersas por constantes e diferentes tensões, disputas de poder que oscilam entre as configuradas de simbólicas, sociais e materiais, Woodward (2000), enfrentados pela maioria dos estudantes. Por outro, não invalida, a percepção da importância representada pela política de cooperação educacional desenvolvida pelo PEC-G, na sua vida presente da maioria dos estudantes e, perspectivas de contribuição para os quadros profissionais para o desenvolvimento dos seus países.

Afinal, apreendendo-se, por um lado, que a universidade pública federal no Brasil, diante das crises de hegemonia, de legitimidade e institucional universitária, acenam esforços que confronta-se, com as práticas da lógica mercantil, e em que polarizam-se práticas hegemônicas e contra-hegemônica da universidade, Sousa Santos (2010), e neste contexto, encontram-se as trajetórias estudantis de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEC-G/UFRN. Demonstraram que diante dos resultados apresentados pela amostragem dos cursos de Arquitetura, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina, configurado pelas mesclas das especificidades e das desigualdades, estas, mais visíveis nos cursos das áreas da computação. Não basta que mais da metade, 24 (64,9%), segundo percentual de consenso desses estudantes africanos, tenha afirmado que foram bem recebidos pela maioria dos professores, colegas e funcionários.

Portanto, não pode a UFRN, eximir-se totalmente ou negligenciá-lo, principalmente levando em consideração, o contexto de grande efervescência das mudanças no Ensino de Graduação nesta universidade, provocadas pelas política de maior inclusão social, verificadas nesses últimos anos, conforme vários documentos oficiais desta IES, inclusive, as destinadas para a mobilidade internacional, UFRN, outubro, 2007, UFRN, 2012. Fato que contraria um dos principais aspectos de mecanismos de captação e de distribuição de vagas e, consequente objetivos da Política de cooperação educacional e científica do PEC-G, entre o Brasil e os países dos PALOP.

Gomes (2010, p. 144-145), pesquisador angolano, doutorando em Educação, UFMG, discorrendo acerca da contribuição dos estudantes africanos, tanto dos “não retornados quanto dos “retornados” que estudaram no Brasil. Em relação a esses últimos, argumenta que a contribuição desses estudantes aos seus países, vai além do suporte para o desenvolvimento

destes, faz com que o “Brasil continue vivendo neles e com eles”, tornam-se pontes entre os africanos e o Brasil, formam uma espécie de “escola brasileira”, cria outras oportunidades de intervenção que podem contribuir também para inclusão do desenvolvimento da África.” Defende (p.143) a ideia de que a “inclusão do desenvolvimento da África passam também pela cooperação intra e extra continental”.

Ainda, apreendeu-se, que o Protocolo do Programa Estudantes-Convênio de Graduação –PEC-G, tem sido pauta de discussão não só interna na UFRN, mas também, externa, como em seminários específicos realizados no Brasil, como o ocorrido em Belo Horizonte (2007), citado por um estudante guineense, que afirmou ter havido uma representação dos estudantes-convênios PEC-G/ UFRN neste evento, acrescentando: (...) Tem coisa que está lá no Protocolo que hoje em dia não se operacionaliza entendeu? Tem muita defasagem na prática das instituições.”

A última cláusula do Protocolo PEC-G, Cláusula 29, “ Parágrafo Único – Qualquer uma das partes poderá propor, quando julgar conveniente, a revisão do presente Protocolo”, sofreu algumas alterações, baixado pelo Decreto N.º 7.948, de 12 de Março de 2013(Apêndice A), como mencionado e analisado algumas dessas mudanças. Porém, verificando, que neste novo documento do PEC-G, que essas mudanças, no sentido de atender aos reclames ou de favorecer ao estudantes-convênio, indicam que foram mínimas. Essa interpretação, encontra eco nas análises discursivas das representações estudantis de diferentes nações africanas, manifestadas em recente Audiência Pública no Senado Federal – ao relatarem sobre as dificuldades enfrentadas no Brasil, reproduziram idênticas às de tantos outras vozes de estudantes africanos, ouvidas por Mungói (2006), Có (2011) e Filgueira (2011), Mourão (2006).

Portanto, diante desses resultados, percebemos o pertinente e atual, pensamento de Hall (2009), sobre a intrínseca relação do ressurgimento da questão multicultural com o fenômeno pós-colonial. Que os problemas do colonialismo não foram resolvidos, e que (p.54), “marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra, Hall (1996)”. Haja vista, Sousa Santos (2008, p. 309), acerca das hierarquias das relações de poder entre as cidades emergentes globais, definida pela lógica do desenvolvimento, que traz enorme segmentação social e espacial, na sua relação seja, com um dado país, ou no âmbito transnacional, que ao concentram os recursos e os investimento, condena o restante a marginalização, numa “dependência funcional”. Ainda, afirmando (p. 310), que qualquer desses fenômenos, cada um a sua maneira, revela os processos de transição e de metamorfose

e recíproca entre os sistemas de desigualdades e os sistemas de exclusão. E que os novos fenômenos de desigualdade e de exclusão, possui forte vínculo com o conhecimento e com as tecnologia.

Sousa Santos (2008, p. 299), diz que principalmente nos países de centro e da periferia, a gravidade da exclusão traduz-se no fato de que até agora, não se inventou um substituto para a integração do trabalho, começando a verificar o que denomina de “darwinismo social e eugenismo tecnológico”, fenômenos típicos deste sistema. E, que ao velho racismo da supremacia racial “branca”, soma-se ao novo racismo da superioridade tecnológica. E, que (p. 297) a principal característica do nosso tempo, reside no fato do sistema de desigualdade está transformando-se num duplo sistema de exclusão.

Nesse sentido, Sousa Santos (2010), que vincula o processo de exclusão social das raças e etnias consideradas inferiores a Universidade, em função da institucionalidade do conhecimento científico produzido ao longo do século XX, ou ethos universitário, um conhecimento predominate disciplinar, cujo processo de produção é relativamente descontextualizado com as premências das sociedades, que está em crise há tempos. E, ao invés, desse conhecimento propõe, uma reforma universitária emancipatória, com base num outro tipo de conhecimento, - conhecimento pluriversitário, caracterizando-o de um conhecimento contextual e transdisciplinar, já que o princípio que organizador da sua produção é a aplicação que lhe é dada, obriga um diálogo com outros conhecimentos, põe em causa a relação da ciência e a sociedade. O autor propõe várias ideias mestras para a Universidade vencer as crises de hegemonia, de legitimidade e institucional, em direção a uma reforma universitária emancipatória para o século XXI. Que a universidade inclua nas suas discussões o caráter colonial da univrsidade moderna, faça uma avaliação do acesso e dos obstáculos do acesso e das áreas de extensão e da ecologia dos saberes (Sousa Santos 2007. 2010). Para o autor (p. 72), as tarefas da democratização do acesso, são bastante exigentes porque questionam a universidade no seu todo, desde quem a frequenta, os conhecimentos que são transmitidos a quem a frequenta.

E, é justamente, Sousa Santos (2010, p. 99) na transição do modelo do conhecimento universitário para o pluriversitário, que hoje, principalmente os grupos historicamente excluídos reivindicam a democratização da universidade pública. Inclui-se no que Sousa Santos (2008, p. 242) chama de metáfora do Sul ou do sofrimento provocado pelo capitalismo global, em que de um lado, contém o caráter multifacetado da opressão nas sociedades contemporâneas, e por outro, a capacidade de criação e inovação e resistência dos oprimidos

quando se libertam do estatuto de vítimas”. Daí, o autor, defender, uma epistemologia do Sul, com base em três orientações: “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul (Santos, 1995^a: 508, 2000 369)”, Sousa Santos (2010) propõe que a nova transnacionalização alternativa e solidária sustente-se nas novas tecnologias de comunicação e informação e na formação de redes nacionais e globais, onde circulam novas pedagogias, processos de construção e difusão de conhecimentos científicos e outros novos compromissos sociais, locais e nacionais e globais. Logo o autor (p.57), orienta que : “O novo contrato universitário deva partir da premissa, que a universidade, tem um papel crucial na construção do lugar do país num mundo polarizado por globalizações contraditórias”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKKARI, Abdejalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR. Durval Muniz. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife, FJN, Massangana: São Paulo: Cortez, 2001.
- AMADO, João. *Identidade e estatuto epistemológico das Ciências da Educação*. In: Epistemologia das ciências da educação. Elena Mabel Brutten Baldi, Maria Saloni de Ferreira, Marluia Paiva (Org.). Natal, RN:EDUFRN, editora da UFRN, 2009.
- ANASTASIOU, Léa das Graça Camargos, PIMENTA, Selma Garrido. *Docência no ensino superior*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- Anuário da Educação Básica Moderna*, 2012.
- ATAIDE DE ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de. *A Europa vista por brasileiros nos anos 30: a visão do paraíso*. Estudos do século XX, Coimbra: Minerva, 2002.
- _____. *A Construção da Verdade Autoritária*. São Paulo: Humanitas/USP, 2001
- AUGEL, Moema Parente. *O desafio do escombros: nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- BALDI, Elena Mabel Brutten. *Docência universitária: um estudo na UFRN. Epistemologia das ciências da educação*. Elena Mabel Brutten Baldi, Maria Saloni de Ferreira, Marluia Paiva (Org.). Natal, RN: EDUFRN, editora da UFRN, 2009.
- BARROS, Deolindo Nunes. *A política africana do Brasil e o seu consequente acordam de cooperação cultural com os países africanos: o caso do intercâmbio educacional*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humanas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2007.
- BAUMAN, Zigmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.
- BOLETIM OFICIAL DA REPÚBLICA DE CABO VERDE. Estatuto da Uni-CV. I Série, Número 18, Terça – Feira, 24 de Maio de 2011. Site Academi.edu. PDF. Acesso: em 19.04.2012.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2.^a ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.
- _____. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de história e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Subsecretaria de Ações Afirmativas, 2009.
- _____. Resultado Final do PROMISAES, Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior nos termo do Edital n.º 02 de Junho de 2010 a ser publicado no Portal do MEC. Acesso:02/10/2012
- _____. Resultado Final do PROMISAES, Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior, nos termo do Edital n.º 08 de dezembro de 2010 a ser publicado no Portal do MEC. 01.11.2012.
- _____. Resultado Final do PROMISAES, Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior nos termos do Edital n.º 05 de Novembro de 2010 a ser publicado no portal do MEC. Acesso:01/11/2012.
- _____. Secretaria de Educação Superior. Diretoria de Políticas e Programas de Graduação. Resultado Final do PROMISAES, Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior, nos termo do Edital n.º 02 de Maio de 2009 a ser publicado na página eletrônica do portal do Ministério de Educação, MEC. Acesso 02/05/2012.
- BRASIL. MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Resultado da Bolsa Mérito – 2011.2. Acesso: 02/10/2012.
- _____. Ministério da Educação. Censo da Educação Superior: 2010 - Resumo técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2012.
- _____. Ministério da Educação. Nova tabela das áreas do conhecimento. Comissão Especial de Estudos CNPQ, CAPES, FINEP. Setembro, 2005.
- CÁ, Cristina Mandau Ocuni, *Trajetória dos quadros guineenses formandos e em formação em Fortaleza no Brasil, na visão de estudantes e profissionais do 3.º grau*. Mestrado em Educação - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- CANDAU, V. M. *Educação multicultural, tendências e propostas*. In: Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Vera Maria Candau (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- _____. *Sociedade Multicultural e Educação*. In: Cultura(S) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico. Vera Maria Candau (Org.); Carmen Teresa Gabriel...[et al] Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- _____. SCAVINO, S. B. *Contribuições do GT de Educação Popular da ANPED para a Educação Intercultural*. 2009.
- CARNEIRO, Maria Luíza Tucci. *O anti-semitismo na era Vargas (1930 -1945)*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. Ellis Cashmore com Michael Banton et al. Tradução Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.
- CASTRO, Alda Araújo, CABRAL Neto, Antônio. *O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina*. Revista Lusófona de Educação, p. 69-96, 2012.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução Ephraim Ferreira Alves 9. ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 1994.
- CÓ, Joao Paulo Pinto. *Filhos da independência: etnografando os estudantes Bissau-guineenses do PEC- G em Fortaleza - CE e Natal - RN*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Centro de Ciencias Humanas, Letras e Artes. Programa de Pos-graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do rio Grande do Norte. 2011.
- COUTO, Honório do. *Introdução ao estudo das línguas crioulas e pedgins*. Brasília: UnB, 1996.
- DAMATTA, Roberto da. *O que faz o Brasil, Brasil?* . Rio de Janeiro, RJ: Rocco LTDA, 2001.
- DCE| & PROAE *promovem debate sobre a África no Auditório de Enfermagem*. Site: DCEUFRN. Blogspot.com.br. Acesso em 30.05.2013.
- DECLARAÇÃO DE FORTALEZA. Documentos. Revista Lusófona de Educação. Documentos, p. 187-188, v. n.º 5 (2005). Decisões dos Ministérios das Comunidades dos CPLP
- DECRETO N.º 7.948. DE 12 DE MARÇO. *Presidência da República- Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos*. Brasília, 12 de março, 2013. Acesso: 29/05/2013.
- DESIDERIO, Edilma de Jesus. *Migração internacional com fins de estudo: o caso do programa estudante convênio em três universidades publicas no Rio de Janeiro*. 2006. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação Populacional e Pesquisas Sociais). Escola Nacional de Ciencias Estatísticas. Rio de Janeiro, 2006.

- DIJK, Teuna A. Van. *Discurso e poder*. Judith Hoffnagel, Carina Falcone (Org.) Tradução e adaptação, Judith Hoffnagel, Ana Regina Vieira, Leonardo Mozdzenski, Benedito Gomes Bezerra, Rodrigo Castro, Katia Falcone. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- DUARTE, Alessandra. *Censo 2010: população do Brasil deixa de ser predominantemente branca*. Publicado em 29/04/2011. Site: [http:// oglobo.com/politica/censo_2010-populacao-do-brasil](http://oglobo.com/politica/censo_2010-populacao-do-brasil). Acesso: 24/04/2012.
- FILGUEIRA, Maria Goretti Medeiros. *Vozes d'África dos PALOP através da mídia no RN: denúncias de preconceitos e discriminação racial por estudantes cabo-verdianos e guineenses*. Monografia (Especialização em Ciências da Educação) . Faculdade de Teologia Integrada – FATIN. Igarassu/PE, 2011.
- _____. *Escravos da ribeira do Apodi sob a ótica dos inventários*, Série “A” v. 844. Mossoró Rio Grande do Norte: Coleção Mossoroense, 1995.
- _____. *Recortes de vidas: um estudo de uma família escrava no semi-árido norte - rio-grandense*. Monografia (Especialização em História do Brasil). Faculdade Integradas de Patos: PB, 2005.
- FRY, Peter. *Política, nacionalidade e o significado de “raça” no Brasil*. In: A persistência da raça: ensaios antropológicos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. *Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e discontinuidades*. Tese apresentada ao Departamento de Ciências em Educação , Universidade de Aveiro, Portugal 2005.
- GOMES, Manuel Sita. *Formação para a inclusão e o desenvolvimento dos países africanos*. In: *África-Brasil-Portugal: história e ensino de história*. Eurípedes Funes, Francisco Régis Lopes, Franck Ribard, Kênia Sousa Rios (Org.s) Fortaleza: Editora UFC, 2010.
- GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. Selma Garrido Pimenta, Evandro Gredin, Maria Amelia Santoro Franco (Orgs). São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo, SP: 34 Ltda, 2002.
- _____. *Preconceito e discriminação*. São Paulo, SP: 34 Ltda, 2004.
- _____. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mende de. *Trajetos identitários e negritude: jovens africanos no Brasil e em Portugal*. Revista Proposições, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 13-21, jan./abr. 2009.

- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Liv Sorvik (Org.) Tradução, Adelaide La Guardia. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- _____. *A centralidade da cultura. Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Tradução e revisão Ricardo Uebet, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber. Revista Realidade & Educação, 1997. http://www.educacaoonline.probr/art_a_centralidade_da_cultura.asp. Acesso: fev. 2012.
- _____. *A identidade na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- _____. *Quem precisa de identidade*. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- HERNANDEZ, Leila Leite. *A África em sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Sêlo Negro, 2005.
- KOSSOY, Boris. *Fotografia & história*. 2. Ed. São Paulo: Ateliê Cultural, 2001.
- LAPLATINE, François. *Aprender antropologia*. Tradução Marie – Agnes Chauvet, São Paulo: Brasiliense 1996.
- LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed: Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LIMA, Manolita Corrêa, MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva. *O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva*. Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 583 -610, nov. 2009.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chaves do discurso*. Tradução Márcio Venício Barbosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- MAZIÈRE, Francine. *A análise do discurso: história e práticas*. Tradução Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- MICELLI, Sylvio. *Cabo Verde abre a primeira universidade pública*. <http://www.mec.gov.br>. Acesso: 16/04/2012.
- MIGNOLO, Walter D. *Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.º 34 p. 287-387, 2008. Artigo originalmente publicado na Revista Gragoatá, n. 22 p. 11-41, 1.º sem.2007, traduzido por Ângela Lopes Norte.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G*. Brasília. Secretaria de Educação Superior, 2000. Acesso:12/10/2012.

- _____. *REUNI. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Diretrizes Gerais: Plano de Desenvolvimento da Educação*. Outubro, 2007. Acesso: 02/032013.
- _____. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Prestações de contas ordinária anual. Relatório de gestão do exercício de 2011*. Natal, 2012. Acesso: 14/07/2013.
- MORALES, Pedro. *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. 9.^a ed. Tradução Gilmar Saint'Calir Ribeiro. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MOURA, Rafael Moraes. *Dilma sanciona Lei de Cotas nas universidades*. Site: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral>. Acesso: 19/09/2012.
- MOURÃO, Danielle Ellery. *África na pasagem: identidades e nacionalidades guineenses e cabo-verdianas*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Centro de Humanidades-Departamento de Pós-graduação em Sociologia Universidade Federal do Ceará, 2006.
- MUNANGA, Kabengele. *Redescutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- MUNGOI, Dulce Maria Domingos Chale. *O mito Atlântico: relatando experiências singulares de mobilidade dos estudantes africanos em Porto Alegre no jogo de construção e reconstrução de suas identidades étnicas*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de de filosofia de Ciências humanas – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UFRS, 2006.
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta. *Diversificação do sistema de educação terciária: um desafio para o Brasil*. Tempo Social: USP, abril, 2003.
- ORLANDI, P. Eni. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. São Paulo: Pontes, 2005.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4.ed. Campina, SP: Pontes, 2003.
- _____. *As formas do sentido: no movimento do silêncio*. 6.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.
- _____. *Discurso, imaginário social e conhecimento*. Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.
- ORTIZ. Renato. *Mundialização e cultura*. São Pauio: Brasiliense, 2006.
- PINEDA, Fabíola Luna. *É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a educação intercultural*. In: educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Vera Maria Candau (Org.) Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

- QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder e classificação social*. In: Epistemologias do sul. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Menezes (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Em livro: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lanche (Org). Colección Sur Sur, CLACSO, ciudad Autónoma de Buenos Aires; Argentina, setembro, 2005. Pp.227-278.
- REIS, Carlos José. *As identidades do Brasil 1: de Varnhagen a FHC*. 9.^a Ed. FGV, 2007.
- REUNI. *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Diretrizes Gerais – Plano de desenvolvimento da Educação*, Agosto, 2007.
- RICHARDSON, Robert Jarry. *A pesquisa social: método e técnica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- RODRIGUES, Veridiana Sefrin Novaes. *Valores pessoais dos estudantes estrangeiros no Brasil: estudo com os alunos do PEC-G*. Dissertação Mestrado Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-G em Administração. 147 f. 2009.
- SACRISTAN, José Gimeno. *O significado e a função da educação na sociedade e na cultura da globalização*. In: *Curriculo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. Regina Leita Garcia, Antonio Flavio Barbosa Moreira. Tradução Silvana Cabucci Leita, Beth Honorato, Dinah de Abreu Azevedo. 2.ed. São Paulo: Vozes, 2006.
- SALES JÚNIOR, Ronaldo Laurentino de. *Raça e justiça: o mito da democracia racial, e o racismo institucional no fluxo da justiça*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2009.
- SALES, Dickson de Medeiros. *O argumento da inclusão no vestibular da UFRN*. PDF, Acesso: 07/06/2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3.^a Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *Epistemologias do Sul*. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Menezes.(Orgs) São Paulo: Cortez 2010.
- _____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 13.^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. *Reconhecer para libertar: o caminho para o cosmopolismo multicultural*. Boaventura de Sousa Santos (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

- _____. *Renovar a teoria critica: e reinventar a emancipação social*. Tradução Mouzar Benedito, São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. *Um discurso sobre as ciências*. 6.ed. São Paulo: Cortez,
- SAWAIA, Bader. *Exclusão ou inclusão perversa?* In: As artimanhas da exclusão: análises psicossociais e ética da desigualdade social. Bader Sawaia (Org.) .Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade*. São Paulo: Schwarcz LTDA, 2002.
- _____. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SILVA et al. *A promoção da igualdade racial no primeiro semestre de 2007 e os programas de ação afirmativa nas universidades públicas*. In: A Constituição de uma política de promoção da igualdade racial: uma análises dso últimos 20 anos. Luciana Jaccoud (Org.) Brasília:Ipea, 2009.
- SILVA et al.*Entre o racismo e a desigualdade: da Constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2000)*. In: A Constituição de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos. Luciana Jaccoud (Org.) Brasília:Ipea, 2009.
- SILVA, Cláudio José Brasileiro et al. Universidade do Rio Grande do Norte: discriminação racial no Brasil: refletindo sobre o passado, discutindo ações no presente. In: *Ação afirmativa e desigualdade na universidade brasileira*. Jorge Luiz Barbosa, Jailson de Sousa e Silva, Ana Inês Sousa (Orgs.). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pró-Reitoria de Extensão, 2010. 340 p. il. ; 24 cm – Coleção grandes temas).
- SILVA, Joice Ferreira, PEREIRA, Marcos Emanuel. *Ameaça dos estereótipos no desempenho intelectual de estudantes universitários cotistas*. In: Avaliação educacional: desatando e reatando nós. José Albertino Carvalho Lordêlo, Maria Virgínia Dazzani (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *A produção social da identidade e da diferença*. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SP:34Ltda,2004.
- SPINK, Mary Jane P. MEDRADO, Benedito. *Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análises das práticas discursivas*. Mary Jane P. Spink (Org.) – 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

- STALLIVIERE, Luciane. *Estratégia de internacionalização das universidades brasileiras*. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.
- STEPAN, Nancy Leys. *A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. 228 p. (Coleção História e Saúde).
- SUBUHANA, Carlos. Estudar no Brasil: imigração temporária de estudantes moçambicano no Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação de Serviço Social da Universidade do Rio de Janeiro, 2005.
- _____. *Experiência sociocultural de Universitários da África Lusófona no Brasil: entremeando histórias*. Revista Proposições. Campinas, v. 1 (58) p. 103 -126, jan/Abr. 2009.
- TOLENTINO, André Corsino. *Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento: o caso de Cabo Verde*. Doutorado em Ciências da Educação . Educação Comparada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação . Universidade de Lisboa, 2006.
- TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educação e multiculturalismo*. São Paulo: Vozes, 2001.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Políticas de acesso à UFRN: estudo e proposições*. Acesso: 08/10/2012.
- _____. *Estatuto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte*. Ministério da Educação, 2002. Acesso: 01/01/2013.
- _____. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - 1999 -2008. Avaliação*. Natal, 2009. Acesso 07/01/2013.
- _____. *Plano Geral de ação: gestão 2007 - 2011*, Dezembro, 2007. Acesso: 07/01/2013.
- _____. *Proposta de Reestruturação e Expansão (REUNI)*. Anexo da Resolução n.º 006/2007-CONSUNI, de 23 de outubro, 2007. Acesso: 02/01/2013.
- _____. *Relatório Final do Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN*, 2009. Acesso: 07/01/2013.
- _____. *UFRN Comemora crescimento e credibilidade em dois anos de gestão*. Portal da UFRN, Publicado 31/05/2013. Acesso em: 04/06/2013.
- WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In: educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Vera Maria Candau (Org.) Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- WIEVIORKA, Michel. *Em que mundo viveremos?* Tradução Eva Landa e Fábio Landa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. *O racismo, uma introdução*. Tradução Fany Com, São Paulo: Perspectiva, 2007.

ZAMBERLAM, Jurandir El al . *Estudantes internacionais no processo de globalização e na internacionalizaçãodo ensino superior*. Porto Alegre,RS: Solidus, 2009

ANEXOS

ANEXO A – Decreto nº 7.948



Presidência da República Casa Civil

DECRETO Nº 7.948, DE 12 DE MARÇO DE 2013

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

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

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO II

DAS VAGAS

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

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

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

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

CAPÍTULO III

DAS INSCRIÇÕES

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

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

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

II - maiores de 18 e preferencialmente até 23 anos;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO IV

DA MATRÍCULA, DOS PRAZOS E CUMPRIMENTO DO PROGRAMA

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 10. A transferência do estudante-convênio deve observar as exigências da IES recipiendária, e os critérios estabelecidos pelo art. 49 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ressalvadas as vedações previstas nos incisos VI e VII do **caput** do art. 12.

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

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

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

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

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

I - não efetuar matrícula no prazo regulamentar da IES;

II - trancar matrícula injustificadamente ou abandonar o curso;

- III - não obtiver a frequência mínima exigida pela IES em cada disciplina;
- IV - for reprovado por três vezes na mesma disciplina;
- V - for reprovado em mais de duas disciplinas, ou número de créditos equivalente, no mesmo semestre, a partir do 2º ano ou do 3º semestre do curso;
- VI - obtiver transferência para IES não participante do PEC-G, ou que não atenda ao disposto no art. 10;
- VII - obtiver novo ingresso em IES por meio de processo seletivo que não seja o do PEC-G;
- VIII - obtiver, durante o curso, visto diferente daquele indicado no art. 7º ou condição migratória diversa; ou
- IX - apresentar conduta imprópria, constatada por processo disciplinar, no âmbito da IES.

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

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

§ 3º Estendem-se ao estudante-convênio as normas aplicáveis aos integrantes do corpo discente de cada IES compatíveis com este Decreto, incluídas as que tratam do jubramento e demais hipóteses de desligamento do curso.

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

CAPÍTULO V

DISPOSIÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DILMA
Antonio
Aloizio Mercadante

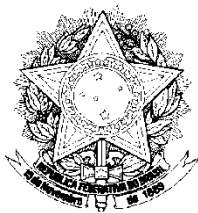
de

Aguiar

ROUSSEFF
Patriota

Este texto não substitui o publicado no DOU de 13.3.2013

ANEXO B - TERMO DE RESPONSABILIDADE FINANCEIRA



República Federativa do Brasil

P o s t o (sobrescrever aqui)

Termo de Responsabilidade Financeira

Para Inscrição

Eu, [nome], [nacionalidade], [estado civil], [profissão], nascido(a) a [dia/mês/ano] em [cidade, estado, país], residente e domiciliado(a) em [endereço], afirmo, para fins de inscrição no processo seletivo do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G 2013, que assumo inteira responsabilidade pela manutenção de _____ caso venha a ser selecionado(a) pelo referido processo seletivo, pagando seu bilhete de passagem aérea de **ida e volta, instalação inicial**, e o equivalente a **US\$_____,00** (_____ dólares norte-americanos) mensais, durante sua estada no Brasil, pelo período do curso.

Declaro, outrossim, que recebo o equivalente a **US\$ _____,00** (_____ dólares norte-americanos) mensais, de forma que poderei honrar este compromisso.

Telefone(s) para contato: _____ Fax: _____

E-mail: _____, ____ de _____ de 2012.

(assinatura do responsável financeiro do estudante)

Anexar quaisquer outros documentos relevantes para comprovar as informações acima, bem como para atender aos requisitos exigidos pela Missão diplomática brasileira. Referências a valores monetários nesses documentos anexados deverão ser convertidas para reais ou para dólares norte- americanos, informando a taxa de conversão.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM ESTUDANTES



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTO-SENSU” EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ENTREVISTA

Prezado (a) Estudante dos PALOP

Estamos nos dirigindo a você a fim de solicitar sua colaboração para uma pesquisa que estamos desenvolvendo intitulada: “Vozes D’África Transatlântica: Histórias estudantis de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa na UFRN”. Esta pesquisa está sendo desenvolvido por mim, Maria Goretti Medeiros Filgueira, sob a orientação da Prof^aDr^a Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida, com base para minha pesquisa de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT / Portugal.

Tem como temática principal, a inserção dos estudantes dos PALOP na UFRN, portanto, permeia questões relativas as trajetórias estudantis dos PALOP na condição de integrante do PEC-G nesta Universidade.

Não se trata de um teste de avaliação, portanto não existem respostas certas ou erradas. O importante é que você responda todas as questões com sinceridade.

As suas respostas serão utilizadas apenas para investigação científica, portanto, todas as informações fornecidas serão mantidas no anonimato.

Desde já agradecemos sua importante contribuição.

Prof.^aMaria Goretti Medeiros Filgueira

POR FAVOR, AO TERMINAR VERIFIQUE SE NÃO ESQUECEU DE RESPONDER NENHUMA PERGUNTA.

A sua colaboração é de máxima importância para o prosseguimento do nosso estudo. Desde já agradecemos as sua disponibilidade!

ENTREVISTA ESTUDANTES-CONVÊNIO PEC-G (UFRN)

Entrevista N.º ____ Data: ____/____/____ Local: _____

Duração da Entrevista: horas: _____ as _____

1. sexo: Masculino () Feminino ()

2. Idade _____

3. _____
origem: _____ Cidade _____ País _____
Região _____ Nacionalidade _____ de

4. Raça/Etnia _____ Línguas faladas _____

. Endereço no Brasil _____
Estado:RN _____

6. Universidade onde estuda no Brasil _____

7. Ano de entrada no PEC-G: _____ Curso: _____

Período: _____ Previsão de conclusão _____

8. Qual o principal fator da escolha do seu curso na UFRN?

9. A comprovação financeira para a manutenção ou sustento do estudante-convênio é condição obrigatória do protocolo e acesso ao PEC- G. No seu caso particular, quem financia seu sustento no Brasil? Você pode dizer valor recebido? Este valor convertido na moeda brasileira, equivale a quantos salários mínimos? Este valor é suficiente para você viver no Rio Grande do Norte?

10.. Você recebe ou já recebeu algum tipo de bolsa-auxílio ?

Sim () Não () Caso sim, qual ? _____

11. O atraso na emissão do Registro Nacional do Estrangeiro (RNE), tem sido motivo de insatisfação por alguns estudantes dos PALOP distribuídos em vários estados do Brasil, seguido dos obstáculos na vida cotidiana. Em seu caso particular houve este atraso? Explique como isto vem ocorrendo e obstáculos enfrentados.

12. Nas respostas dadas ao questionário para nossa pesquisa de dissertação, vem delineando-se significativo índice de reprovações e repetências dos estudantes cabo-verdianos e guineenses nos cursos frequentados na UFRN. Em média, quantas disciplinas você vem cursando por período letivo? No seu caso particular, você já foi reprovado? Caso sim, em quantas e quais disciplinas ?A que você atribui essas reprovações?

13.No Brasil nos últimos anos, as mídias vem denunciando manifestações de xenofobia, preconceito, discriminação racial contra estudantes africanos dos PALOP em várias Universidade Brasileira, dentre as quais, não escapou a UFRN. Como você interpreta esses conflitos étnico-raciais nas Universidades do Brasil?

14. No seu caso particular, você já enfrentou algum tipo de preconceito, racismo ou xenofobia na UFRN? Caso, sim, fale-me a respeito: quando, onde, como ocorreu e, pessoas envolvidas.

15. Na sua opinião, com que frequência os estudantes dos PALOP, enfrentam esses conflitos étnico-raciais nos espaços da UFRN? Como esses conflitos se manifestam ou se apresentam em sala de aula?

16. Como os estudantes dos PALOP (cabo-verdianos e guineenses) que enfrentam preconceito, discriminação racial, racismo cotidianamente na UFRN, na sua maioria procura resolver esses conflitos étnico-raciais?

17. Na sua opinião, até que ponto esses conflitos étnico-raciais vem prejudicando as relações pedagógicas, a inserção educacional dos estudantes dos PALOP (Cabo Verde e da Guiné-Bissau) na UFRN?

18. O Programa Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G coordenado pelo Brasil com países parceiros da América Latina, Caribe e principalmente do Continente Africano, para além das exigências dos cumprimentos da política de cooperação educacional, implica variadas demandas dos sujeitos estudantis como a diversidade étnico-raciais, culturais de gênero, problemáticas reativadas com a globalização, e já entraram sob novos paradigmas para a agenda das políticas educativas em muito desses governos. Na sua opinião, os professores do seu curso estão preparados para lidar com essas diferenças em sala de aula?

19. Na sua opinião qual o nível de participação dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau na Associação PEC-G, e principalmente, sobre o papel desta Associação nos assuntos dos estudantes junto aos órgãos administrativo educacionais do PEC-G: UFRN, SESu, DCT?

20. Uma avaliação na lista nominal do PEC-G na UFRN (2010 – 2011), houve um decréscimo dos estudantes oriundos do Continente Africano, principalmente dos PALOP. Na sua opinião, a que se deve este fato?

21. Quais são os principais obstáculos reclamados pelos estudantes dos PALOP (Cabo Verde e da Guiné-Bissau) para a inserção educativa na UFRN?

22. Através do protocolo do PEC-G, fica explícito as normas, os direitos e os deveres relativas as partes acordadas entre o Brasil e países participantes: Ministérios, Embaixadas, Consulados, Secretarias, IES, e Estudantes-Convênio para o cumprimento do programa. No caso do estudante-convênio, tratando de um estudante especial, cabe o encargo de inúmeros deveres, e, caso descumpra, implica reprovação e desligamento. Esses casos são recorrentes entre os estudantes dos PALOP, (Cabo Verde e da Guiné-Bissau) que estudam na UFRN ?

23. No seu curso em específico, como você considera o rendimento educativo (acesso, permanência e conclusão de curso c/obtenção do diploma) dos estudantes dos PALOP em específico de Cabo Verde e da Guiné-Bissau na UFRN?

24. Alguns estudantes cabo-verdianos e guineenses afirmaram sobre o quase desconhecimento pelos docentes e funcionários da UFRN do funcionamento do Protocolo do PEC-G, além de a política do Departamento de Cooperação Técnica, Científica e Tecnológica (DCT) e da Secretaria de Educação Superior (SESU) necessita melhorar. Você concorda com essas afirmativas? Caso sim, que sugestão (ões) você apontaria no sentido de melhorar essa política educativa na UFRN e por extensão no Brasil e países parceiros?

25. Você poderia levantar os pontos mais significativos de sua experiência de vida estudantil na UFRN, no contexto social do Brasil?

Muito obrigada por conceder esta entrevista!

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM PROFESSORES



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTO-SENSU” EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ENTREVISTA

Prezado Coordenador (es) Docente (s) e funcionários da UFRN

Estamos nos dirigindo a você a fim de solicitar sua colaboração para uma pesquisa que estamos desenvolvendo intitulada: “Vozes D’África Transatlântica: Histórias estudantis de Países

s Africanos de Língua Oficial Portuguesa na UFRN”. Esta pesquisa está sendo desenvolvido por mim, Maria Goretti Medeiros Filgueira, sob a orientação da Prof^aDr^a Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida, com base para minha pesquisa de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT / Portugal.

Tem como temática principal, a inserção dos estudantes dos PALOP na UFRN, portanto, permeia questões relativas as trajetórias estudantis dos PALOP na condição de integrante do Programa Convênio-Estudantes de Graduação - PEC-G nesta Universidade.

Não se trata de um teste de avaliação, portanto não existem respostas certas ou erradas. O importante é que você responda todas as questões com sinceridade.

As suas respostas serão utilizadas apenas para investigação científica, portanto, todas as informações fornecidas serão mantidas no anonimato.

Desde já agradecemos sua importante contribuição.

Prof.^aMaria Goretti Medeiros Filgueira

PROGRAMA ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G -UFRN)

COORDENADORES, DOCENTES, FUNCIONÁRIOS AFINS

5. Grau de Instrução:

() Superior Completo - Qual Curso? _____

() Especialista em _____ - Área de concentração

() Mestre em _____ - Área de concentração () Doutor em _____
- Área de concentração _____
() Pós-Doutorado em _____ - Área de conhecimento _____

6. Instituição empregatória: _____ Cargo, função: _____ Tempo de serviço _____ Setor de trabalho: _____

7. O Sr.(ª) sabe informar sobre os critérios de captação e distribuição de vagas para os cursos direcionadas para o Programa Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G adotados pela UFRN, e em específico para os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa?

8. Respostas dadas ao questionário para nossa pesquisa “Vozes D’ África Transatlântica... por treze estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, vem delineando-se significativo índice de reprovações e repetências em algumas disciplinas de alguns cursos frequentados na UFRN. Gostaria de saber acerca do índice de reprovações desses estudantes no Curso do qual o Sr.(ª) coordena ou ensina. Este fenômeno é recorrente entre todos os segmentos estudantis, ou o índice é maior entre esses estudantes dos PALOP? A que o Sr. (ª) atribui essas reprovações dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau?

9. No Brasil nos últimos anos, as mídias vem denunciando manifestações de xenofobia, preconceito, discriminação racial contra estudantes africanos dos PALOP em várias Universidades Brasileiras, dentre as quais, não escapou a UFRN em 2010. Como o Sr. interpreta esses conflitos étnico-raciais nas Universidades do Brasil?

10. Na sua opinião, com que frequência os estudantes dos PALOP enfrentam esses conflitos étnico-raciais nos espaços da UFRN? Como esses conflitos se manifestam ou se apresentam em sala de aula?

11. Na sua opinião como os estudantes dos PALOP (cabo-verdianos e guineenses) que enfrentam preconceito, discriminação racial, racismo cotidianamente na UFRN, na sua maioria procura resolver esses conflitos étnico-raciais?

12. Na sua opinião, qual tem sido a posição da coordenação do PEC-G na UFRN, diante dos conflitos étnico-raciais que se apresentaram nesta universidade? E a sua posição, ou seja enquanto coordenador e ou professor de curso?

13. Na opinião do Sr.(ª) até que ponto os conflitos étnico-raciais na UFRN, tem de fato contribuído para obstacularizar as relações pedagógicas, sociais e de inserção educacional dos estudantes dos PALOP, nesta universidade?

14. Quais são os principais obstáculos reclamados pelos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau a assessoria do PEC-G (ou Coordenadores de cursos, professores) para a inserção educativa na UFRN?

15. Quais são os principais obstáculos reclamados pelos professores nas relações cotidianas em sala de aula com os estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau?

16. O Programa Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G coordenado pelo Brasil com países parceiros da América Latina, Caribe e principalmente do Continente Africano, para além das exigências dos cumprimentos da política de cooperação educacional, implica variadas demandas dos sujeitos estudantis como a diversidade étnico-raciais, culturais, de sexo, gênero, problemáticas que foram reativadas com a globalização, e entraram sob novos paradigmas, para a agenda das políticas educativas de muitos desses governos, como o Brasil. O Projeto Político Pedagógico do seu curso adotou medidas voltadas para a formação docente continuada de como lidar com essa heterogeneidade das diferenças? E no seu caso particular, como o Sr.(ª) lida em sala de aula com essas diferenças?

17. Através do protocolo do PEC-G, fica explícito as normas, os direitos e os deveres relativos às partes acordadas entre o Brasil e países participantes: Ministérios, Embaixadas, Consulados, Secretarias, IES, e Estudantes-Convênio para o cumprimento do programa. No caso do estudante-convênio, tratando de um **estudante especial**, cabe o encargo de inúmeros deveres, e, caso descumpra, implica reprovação e desligamento. Esses casos são recorrentes entre os estudantes dos PALOP, (Cabo Verde e da Guiné-Bissau) que estudam na UFRN?

18. Qual tem sido o papel da Associação dos Estudantes do PEC-G nos assuntos dos estudantes junto aos órgãos administrativo educacionais deste programa na UFRN, SESU?

19. Uma avaliação na lista nominal do PEC-G na UFRN (2010 – 2012), houve um decréscimo dos estudantes oriundos do Continente Africano, principalmente dos PALOP. Na opinião do Sr.(ª), a que se deve este fato?

20. Qual tem sido a função da assessoria do PEC-G/UFRN, junto aos departamentos de ensino desta instituição no sentido de favorecer o conhecimento, funcionamento, discussão e debates para o bom desempenho deste programa de cooperação educacional do Brasil com seus países parceiros, em específico

com os dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) ?Que sugestões o Sr (ª) daria no sentido que pudesse vir melhorar o funcionamento do PEC-G na UFRN?

21. Como o Sr. avalia o desempenho do Departamento de Cooperação Científica Tecnológica (DCT) e da Secretaria de Educação Superior (SESU) junto a coordenadoria do PEC-G/UFRN, para o bom funcionamento deste programa junto aos estudantes dos PALOP?

22.O Sr. (ª) sabe dizer em termos quantitativo, qual o rendimento educativo (acesso, permanência e conclusão de curso) dos estudantes-convênio dos Palop em específico de Cabo Verde e da Guiné-Bissau na UFRN ? E noCurso do departamento de Ciencias da Computação, Engenharia da Computação , Letras, Arquitetura e Urbanismo, Medicina ?

Muito Obrigada por conceder esta entrevista!

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM PROFESSOR



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTO-SENSU” EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ENTREVISTA

Prezado Professor

Estamos nos dirigindo ao Sr. a fim de solicitar sua colaboração para uma pesquisa que estamos desenvolvendo intitulada: “Vozes D’África Transatlântica: Histórias estudantis de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa na UFRN”. Esta pesquisa está sendo desenvolvido por mim, Maria Goretti Medeiros Filgueira, sob a orientação da Prof^aDr^a Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida(UFRPE), com base para minha pesquisa de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT / Portugal, cujo projeto já recebeu qualificação.

Tem como temática principal, a inserção dos estudantes dos PALOP na UFRN, portanto, permeia questões relativas as trajetórias estudantis dos PALOP na condição de integrante do Programa Estudantes-Convênio - PEC-G nesta Universidade.

Não se trata de um teste de avaliação, portanto não existem respostas certas ou erradas. O importante é que o Sr. responda todas as questões com sinceridade.

As suas respostas serão utilizadas apenas para investigação científica, portanto, todas as informações fornecidas serão mantidas no anonimato.

Desde já agradecemos sua importante contribuição.

Prof.^aMaria Goretti Medeiros Filgueira

PROGRAMA ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G -UFRN)

ENTREVISTA COM DOCENTE

Entrevista N.º ____ Data: ____/____/____ Local: _____

Duração da Entrevista: horas: _____ as _____

1. sexo: Masculino (☐) Feminino (☐)

2. Idade _____

3. País onde nasceu _____ Cidade _____ Região _____

Nacionalidade _____ Etnia/Cor _____

4. Grau de Instrução:

(☐) Superior Completo - Qual Curso? _____

(☐) Especialista em _____ - Área de concentração

() Mestre em _____ - Área de concentração _____
() Pós-Doutorado em _____ - Área de conhecimento _____

5. Instituição empregatícia: _____ Cargo, função: _____ Setor de trabalho: _____ tempo de serviço _____

PERGUNTAS:

6. Numa conversa informal com o Sr. realizada no Departamento de Serviço Social (UFRN) em Fevereiro 2010, ao perguntar informações sobre a vinda dos estudantes africanos dos PALOP, para a Universidade Federal do Rio Federal do Rio Grande do Norte, afirmou que se deu em 1977, através de quatro estudantes da Guiné-Bissau, dentre os quais se inclui. Por quê este grupo de estudantes guineense veio estudar no Brasil?
7. A vinda destes estudantes guineenses envolveu algum tipo de Convênio político educacional entre o Brasil e África? Caso afirmativo, gostaria de saber o tipo de convênio e forma de acesso.
8. O Sr. sabe informar se os demais colegas guineenses concluíram seus cursos? Destes, fora Sr. o demais retornaram para trabalhar na Guiné-Bissau?
9. O Sr. poderia descrever resumidamente o seu percurso no Curso de Sociologia na UFRN?
10. Como se deu a ascensão profissional docente na UFRN?
11. O que levou o Sr. a radicar-se no Brasil e, mais precisamente no Estado do Rio Grande do Norte? Possui nacionalidade brasileira?
12. Através de questionário aplicado para estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, vem delineando-se significativo índice de reprovações/repetências em algumas disciplinas de alguns cursos frequentados. Gostaria de saber acerca do índice de reprovações desses estudantes no curso que o Sr. ensina. Este fenômeno é recorrente entre todos os segmentos estudantis, ou o índice é maior entre os estudantes dos PALOP? A quem Sr. atribui essas reprovações dos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau?
13. No Brasil nos últimos anos, as mídias vem denunciando manifestações de xenofobia, preconceito, discriminação racial contra estudantes africanos dos PALOP em várias Universidades Brasileiras, dentre as quais, não escapou a UFRN em 2010. Como o Sr. interpreta esses conflitos étnico-raciais nas Universidades do Brasil?
14. O Sr. enfrentou algum tipo de conflito étnico-raciais à época estudantil na UFRN? Caso afirmativo, como este conflito(s) se manifestou, ou manifestaram-se? Partiram principalmente de quais sujeitos e espaços sociais?
15. E, após galgar posições de status social e acadêmico na UFRN, as relações étnico-raciais, modificaram-se?
16. Na opinião do Sr. até que ponto os conflitos étnico-raciais na UFRN, tem de fato contribuído para obstacularizar as relações pedagógicas, sociais e de inserção educacional dos estudantes dos PALOP, nesta universidade?
17. Na opinião do Sr., quais são os principais obstáculos enfrentados pelos estudantes dos PALOP para a inserção social, e educativa na UFRN?
18. Qual tem sido a função da assessoria e coordenação do PEC-G/UFRN, junto aos departamentos de ensino desta instituição no sentido de favorecer o conhecimento, funcionamento, discussão e debates para o bom desempenho deste programa de cooperação educacional do Brasil com seus países parceiros, em específico com os dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa () ?
19. Através da matéria: “Direitos Humanos e os Estudantes Africanos” (Rede Estadual de Direitos Humanos do RN- (REDH-RN, 19 Setembro, 2005), aborda resultados de uma reunião realizada no Campus Central da UFRN, entre estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, cujo objetivo principal era a criação jurídica de uma associação destes estudantes, como mecanismo de reivindicações dos direitos humanos que estavam sendo infringidos em vários espaços do Estado do RN, inclusive na UFRN. Já que o Sr. a época participou daquela reunião na condição de presidente do Núcleo Amílcar Cabral, e caso tenha sido criada a associação, gostaria que falasse sobre esse processo, e, principalmente, quanto aos alcances ou não daqueles objetivos propostos.
20. O Sr. conhece os critérios sobre a captação e distribuição de vagas para o Programa Estudantes-Convênio adotadas pela UFRN, em específico para os estudantes dos PALOP?
21. O Programa Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G coordenado pelo Brasil com países parceiros da América Latina, Caribe e principalmente do Continente Africano, para além das exigências dos cumprimentos da política de cooperação educacionais, implica variadas demandas dos sujeitos estudantis como a diversidade étnico-raciais, culturais, sexo, de gênero, problemáticas reativadas com a globalização, e entraram sob novos paradigmas nas agendas de alguns desses governos, como o brasileiro. No Projeto Político Pedagógico do Departamento de Serviço Social, existe a preocupação com a formação continuada docente de como lidar com essa heterogeneidade das diferenças? E no caso particular, como o Sr. lida em sala de aula com essas diferenças?

22. Na opinião de boa parte dos estudantes cabo-verdianos e guineenses poucos são os funcionários e docentes na UFRN que conhecem bem o funcionamento do Protocolo do PEC-G, aliado a uma avaliação de que a política do Departamento de Cooperação Técnica, Científica e Tecnológica (DCT) e da Secretaria de Educação Superior (SESU) necessita melhora. O Sr. concorda com essas afirmativas ? Caso sim, que sugestõesdaria no sentido de melhorar esta política educativa na UFRN, e por extensão do Brasil com seus parceiros?

23. Considerando por um lado, o período considerável de adesão da UFRN ao PEC-G, cujo estudantes-convenio predominantes, indica serem oriundos dos países africanos dos PALOP, e por outro, a larga experiência do Sr. nesta instituição de ensino superior, desde a década de 70, poderia fazer um paralelo entre a forma de inserção educacional deste programa naquela década com a de hoje ?

24. Historicamente, como o Sr. avalia os resultados da formação discente do PEC-G/UFRN para os impactos de mudanças político, econômico e socialdo seu país, a Guiné-Bissau preconizado pelo referido programa?

Muito Obrigada por conceder esta entevista.

APÊNDICE D – CARTAS DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTU SENSU

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

À

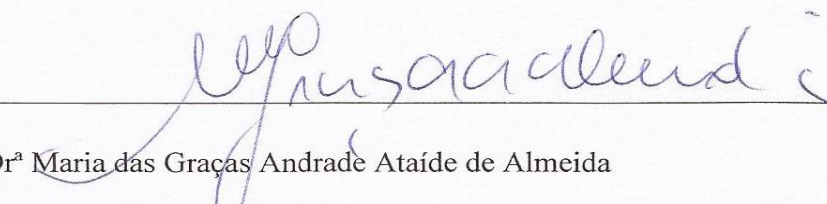
UFRN

Venho por meio deste, mui respeitosamente, apresentar a mestrandia, MARIA GORETTI MEDEIROS FILGUEIRA, como aluna da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Portugal, que tem como tema de sua pesquisa de mestrado a inserção dos estudantes dos Palop, no PEC-G na UFRN. Seu projeto já passou pelo exame de qualificação, sendo aprovado, e por tal, faz-se necessário, para a continuidade da pesquisa, dados estatísticos a serem fornecidos pela UFRN.

Para a efetivação desta pesquisa, faz-se necessário informações que serão coletadas mediante as técnicas de questionário e de entrevistas com discentes e docentes desta Universidade, conforme anexado.

Certos da presteza que é peculiar a esta Instituição, nos colocamos a disposição para maiores informações, ao mesmo passo que encaminhamos a mestrandia para a realização da coleta de dados.

Recife, 24 de Novembro de 2011.



Profª Drª Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida
(Profª do PPG em Extensão Rural e Desenvolvimento Local POSMEX –UFRPE)



A

Associação de Estudantes-Convênio PEC-G/UFRN

Para realizar a investigação do Projeto de Pesquisa, intitulado: **“Vozes d’África Transatlântica: história estudantis de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa na UFRN”**, é de extrema importância sua colaboração, mediante incentivo aos estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau para participarem da construção de nossa pesquisa que consta de um questionário que se encontra on line e de entrevistas gravadas.

Essa pesquisa vem sendo desenvolvida por mim, Maria Goretti Medeiros Filgueira, como base para defesa do Mestrado em Ciências da Educação, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), Portugal, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Andrade Ataíde (UFRPE) e cujo projeto já recebeu qualificação. Tem como temática principal, a inserção dos estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa na UFRN, portanto, permeia questões relativas as trajetórias estudantis dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa na condição de integrante do PEC-G nesta Universidade.

As respostas dos discentes serão utilizadas apenas para investigação científica, portanto, todas as informações fornecidas serão mantidas no anonimato.

Desde já agradecemos sua importante contribuição.

Maria Goretti Medeiros Filgueira
Prof.^a Maria Goretti Medeiros Filgueira

Paula Irina dos Santos de Pina
Paula Irina dos Santos de Pina - Presidente em exercício

Natal 13/12/2011

	Concordo plenamente	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Demanda do desenvolvimento sócio-econômico, político e cultural do país de origem.					
Identificação, satisfação pessoal e profissional.					
Demanda de mercado em qualquer parte dos PALOP.					
Alto prestígio social no país de origem.					
Conjugação da demanda do desenvolvimento sócio-econômico, político e cultural do meu país, e das aspirações pessoais.					
Outras					

Q14. O atraso na emissão do “Visto Temporário IV” tem sido motivo de insatisfação por alguns estudantes dos PALOP distribuídos em vários Estados do Brasil, em função de acarretarem obstáculos de sobrevivência básicas. Em relação, aos estudantes dos PALOP vivendo no Rio Grande do Norte(UFRN) esta realidade:

	Concordo plenamente	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Também se aplica, e atinge a maioria dos estudantes dos PALOP.					
Também se aplica, e atinge apenas determinados grupos sociais dos PALOP.					
Aplicou-se, e atingiu alguns estudantes dos PALOP.					
Não se aplica, e não atinge aos estudantes dos PALOP da					

UFRN.					
Outras					

Q15. Em relação ao número de disciplinas que você está matriculado (a):

	Concordo plenamente	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Quatro disciplinas					
Cinco disciplinas					
Seis disciplinas					
Acima de seis					

Q16. Em relação a recepção, acolhimento pela comunidade na UFRN, você foi bem acolhido principalmente por:

	Concordo plenamente	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Maioria dos professores, colegas e funcionários da UFRN,					
Alguns professores, colegas e funcionários da UFRN,					
Um ou outro professor, colega e funcionário da UFRN					
Não fui bem acolhido ou não tive boa recepção na UFRN.					
Outra					

Q17. Sua participação no Programa de Assistência ao Estudante, ocorre através dos Serviços:

	Concordo plenamente	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Alimentação,					
Moradia,					
Transporte,					
Médico e odontológico					
Outros					

Q18. Durante o curso, a sua participação em atividades acadêmicas complementares como: simpósio, seminários, fóruns, congressos, dentre outros vem processando-se através da modalidade:

	Concordo plenamente	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Apresentação					

de trabalho					
Sem apresentação de trabalho (ouvinte),					
Planejamento e organização na proposição de GTS, mesas redonda, mini-curso					
Não participa					

Q19. Caso você tenha recebido alguma bolsa remunerada para a execução de atividades acadêmica, assinale:

	Concordo plenamente	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Estágio curricular					
Iniciação científica					
Projeto de extensão					
Monitoria					
Outro					

Q.20. As reprovações em disciplinas constitui um dos principais obstáculos de permanência nas IES do Brasil, não sendo diferente no PEC-G. No seu caso particular até o presente:

	Concordo plenamente	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Fui reprovado(a) em uma disciplina					
Fui reprovado(a) em duas disciplinas					
Fui reprovado(a) em mais de duas disciplinas					
Nunca fui reprovado (a) nas disciplinas					
Outra					

Q21. No caso de você já ter sido reprovado(a) em alguma disciplina, cite atribuições ou motivos mais prováveis das reprovações:

	Concordo plenamente	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
A disciplina possuir alto grau de dificuldade de compreensão					

Inerentes a aprendizagem, ou questões pessoais					
Inerentes a falta de condições de aquisição de materiais didáticos como livros, apostilhas, acesso a internet para estudos					
Inerentes a questões interculturais					
Outros					

Q22. Em relação ao conhecimento e funcionamento do Protocolo do Programa de Estudantes-Convênio – PEC-G, na UFRN, na sua opinião:

	Concordo plenamente	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
A maioria do corpo administrativo, docente conhece o PEC-G,					
Somente os coordenadores do Curso de Graduação do PEC-G, e o corpo docente conhece bem o PEC-G,					
Boa parte do corpo administrativo e docente conhece o PEC-G					
A maioria do corpo administrativo e docente não conhece o PEC-G					

Q23. O método de ensino-aprendizagem adotado pela maioria dos professores do seu Curso, caracteriza-se pelo(a):

	Concordo plenamente	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Método					

tradicional					
Misto do método tradicional com outros paradigmas contemporâneos					
Método Interdisciplinar					
Método Multidisciplinar					
Método Transdisciplinar					
Método Intercultural					
Outro					
Não tenho opinião formada sobre o assunto					

Q24. As mídias nos últimos anos tem divulgado ocorrências de conflitos étnico-raciais nas Universidades do Brasil, inclusive na UFRN, nos quais os estudantes dos PALOP tem sido as principais vítimas. Caso, você tenha vivenciado ou presenciado algum tipo desses conflitos étnico-racionais na UFRN, assinale:

	Concordo plenamente	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Preconceito racial					
Discriminação racial					
Racismo					
Racismo institucional					
Xenofobia					
Cada caso deve ser analisado de forma específica					
Não existe conflitos étnico-raciais com estudantes dos PALOP na UFRN					
Não tenho opinião formada sobre o assunto					

Q25. Considerando o CPC (Conceito Preliminar de Curso) adotado pelo MEC (Ministério de Educação da Cultura), na Avaliação da Qualidade da Educação Superior no Brasil, através de uma pontuação de (1 a 5). Atribua um valor para o seu curso na UFRN:

	Concordo	Concordo	Concordo	Discordo	Discordo
--	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

	plenamente		parcialmente	parcialmente	plenamente
CPC [1]					
CPC [2]					
CPC [3]					
CPC [4]					
CPC [5]					

Q26. Em termos quantitativo, o percentual de conclusão do Curso (acesso, permanência e obtenção de diploma) obtido pelos estudantes dos PALOP na UFRN, é considerado:

	Concordo plenamente	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Muito alto					
Alto					
Médio					
Baixo					
Muito baixo					
Não tenho opinião formada					

Q27. Caso considere o rendimento dos estudantes dos PALOP, “baixo” ou “muito Baixo,” atribua possíveis implicações:

	Concordo plenamente	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Alto índice de reprovações nas disciplinas					
Implicações de adaptações culturais como a comunicação etc.					
Incompatibilidade e com o curso					
Inflexibilidade da política do PEC-G					
O curso ser considerado muito difícil					
Não tenho opinião formada					

Q28. Através do protocolo PEC-G, Sessão II, que trata das responsabilidades, estabelecem atribuições conjunta do DCT (Departamento de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica) e a SESU (Secretaria de Educação Superior), junto as IES, monitorar o PEC-G e aos estudantes-convênio “a fim de assegurar seu bom resultado”. Uma avaliação destes órgãos responsáveis pela política administrativa educacionais na UFRN, junto aos estudantes-convênio dos PALOP Pec-G, pode ser considerada:

	Concordo plenamente	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Boa					
Muito boa					
Ótima					
Necessita					

melhorar					
Ruim					
Outra					

Q29. Os acordos bilaterais entre o Brasil e a África, dentre os quais se encontra o PEC-G, atendem principalmente:

	Concordo plenamente	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Aos estritos interesses das nações dos PALOP					
Aos interesses simultâneos dos PALOP e a seus estudantes					
Aos interesses estritos do Brasil					
Aos interesses Políticos, econômicos e socioculturais entre o Brasil e a África mais amplo.					
A uma política estratégica de expansão do Brasil nos Países de Língua Oficial Portuguesa no Continente Africano					
Outros					

Q30. Pineda (apud Candau, p. 106, 2009) em oposição ao interculturalismo funcional, defende o crítico, afirma que “o diálogo Intercultural, não é uma atitude inata, mas um esforço permanente para se relacionar de uma maneira positiva, criativa, que vá fazendo possíveis as relações de igualdade entre os diferentes. O intercultural, em sua interação com a questão da identidade, se converte em abertura e em desafio”. Durante as trajetórias dos estudantes dos Palo na UFRN, os espaços para o diálogo, manifestações, ações das expressões da diversidade étnico-raciais africanas se efetivaram-se e efetiva-se através:

	Concordo plenamente	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Criação de Associação representativa dos PALOP					
Espaço cultural reservado para as expressões histórica e culturais dos PALOP					

Convites oficiais da UFRN aos representantes das nações dos PALOP para participações em eventos, seminários, fóruns etc.					
Outros					

Q.31. A sua estada no Brasil, e mais específico no RN, além de proporcionar a formação universitária, outros aspectos socioculturais e identitárias vem sendo tecidas nas relações com os brasileiros como:

	Concordo plenamente	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Dar maior visibilidade às origens históricas e culturais dos PALOP,					
Fortalecimento identitária,					
Reconhecimento e valorização das semelhanças e diferenças sóciohistórico, culturais e política de ligação entre África e o Brasil,					
Desencadear processo para um projeto intercultural,					
Aquisição de amizade com estudantes brasileiros, principalmente norte-riograndenses.					
Outros.					

APÊNDICE F

TABELA – TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES DE CABO VERDE E DA GUINÉ - BISSAU PEC – G/ UFRN DOS CURSOS DE ARQUITETURA, CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO, ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO E MEDICINA – CADASTROS DE MATRÍCULAS (2010 - 2012.1

País	Sexo	Ano/Entrada	Desligamentos	Total	Conclusão	Rend. Acadêmico	Total
Arquitetura							
Cabo Verde	Masc.	2004.1			2009.2	7.8	
Cabo Verde	Fem.	2004.2			2009.2	7.7	
Cabo Verde	Masc.	2005.1	2007.2		–	6.3	
Cabo Verde	Fem.	2008.1	2009.1		–	0.7	
Cabo Verde	Masc.	2007.1		2	2012.1	8.471	5
Ativos							
Cabo Verde	Masc.	2009.1					
Cabo Verde	Masc.	2010.1					
Cabo Verde	Masc.	2011					
Guiné-Bissau	Masc.	2011					4
TOTAIS							9
Ciências Computação							
Cabo Verde	Fem.	2006.1	2012.2			4.2	
Cabo Verde	Masc.	2007.1	2009.2			2.8	
Cabo Verde	Masc.	2007.1	2012.2	3		68.822	
Ativos							
Guiné-Bissau	Masc.	2006.1		–			
Cabo Verde	Fem.	2007.1					
Cabo Verde	Fem.	2008.1				7.3	
Guiné-Bissau	Fem.	2008.1					4
TOTAIS							7
Engenh. Computação							
Cabo Verde	Fem.	2002.1			2007.1	7.0	
Guiné-Bissau	Masc.	2003.1			2012.2	64.019	
Guiné-Bissau	Masc.	2002.2			2008.2	5.85	
Cabo Verde	Masc.	2004.1	2006.1			5.3	
Cabo Verde	Fem.	2005.1	2010.1			4.5	
Guiné-Bissau	Masc.	2006.1	2006.2			5.8	
Cabo Verde	Fem.	2006.1	2011.2	4		7.0	7
Ativos							
Cabo Verde	Masc.	2006.1					5
Cabo Verde	Masc.	2007.1					
Cabo Verde	Masc.	2008.1					

Cabo Verde	Masc.	2008.2					
Cabo Verde	Fem.	2009.2					
TOTAIS							12
Medicina							
Guiné-Bissau	Masc.	2001.2			2007.1	7.0	
Guiné-Bissau	Masc.	2002.1			2008.1	7.1	
Cabo Verde	Masc.	2003.2			2008.2	7.4	
Cabo Verde	Fem.	2007.1			2012.2	76.465	
Cabo Verde	Fem.	2008.2	2010.2	1		6.1	5
Ativos							
Cabo Verde	Masc.	2006.1					7
Cabo Verde	Fem.	2007.2					
Cabo Verde	Fem.	2008.1					
Guiné-Bissau	Masc.	2009.1					
Cabo Verde	Fem.	2009.2					
Cabo Verde	Fem.	2011					
Guiné-Bissau	Fem.	2012.1					
TOTAIS							12
TOTAL GERAL							40