

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS –GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Dulce Maria Domingos Chale João Mungoi

“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, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Antropologia Social.

Brasil, Porto Alegre, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS –GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Dulce Maria Domingos Chale João Mungoi

“O MITO ATLÂNTICO”:
RELATANDO EXPERIÊNCIAS SINGULARES DE MOBILIDADE DOS
ESTUDANTES AFRICANOS EM PORTO ALEGRE NO JOGO DE
RECONSTRUÇÃO DE SUAS IDENTIDADES ÉTNICAS

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Antropologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Steil
Brasil, Porto Alegre, 2006.



Fonte: Atlas escolar geográfico. Edição 2005, Ciranda Cultural.

Pátria Amada

Na memória de África e do Mundo
Pátria bela dos que ousaram lutar
Moçambique, o teu nome é liberdade
O Sol de Junho para sempre brilhará

(2x)

Moçambique nossa pátria gloriosa
Pedra a pedra construindo um novo dia
Milhões de braços, uma só força
Oh pátria amada, vamos vencer

Povo unido do Rovuma ao Maputo
Colhe os frutos do combate pela paz
Cresce o sonho ondulando na bandeira
E vai lavrando na certeza do amanhã

(2x)

Moçambique nossa pátria gloriosa
Pedra a pedra construindo um novo dia
Milhões de braços, uma só força
Oh pátria amada, vamos vencer

Flores brotando do chão do teu suor
Pelos montes, pelos rios, pelo mar
Nó juramos por ti, oh Moçambique
Nenhum tirano nos irá escravizar

(2x)

Moçambique nossa pátria gloriosa
Pedra a pedra construindo um novo dia
Milhões de braços, uma só força
Oh pátria amada, vamos vencer.

(Hino nacional de Moçambique)

Dedico esta Dissertação ao
Cláudio, Cassiano e Camila,
minha adorável família.

AGRADECIMENTOS

Termino o curso de mestrado em Antropologia Social na Universidade Federal do Rio Grande do Sul com o sentimento de dever cumprido e de muita gratidão. A concretização deste projeto, só foi possível, graças ao apóio prestado por instituições e pessoas a quem endereço os meus mais sinceros agradecimentos. Sou grata:

- À Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da bolsa de estudos que garantiu a minha estada no Brasil durante o período de realização do curso;
- À Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), através da sua Coordenadora, Professora Dra. Maria Eunice Maciel pelo acolhimento. Os meus agradecimentos são extensivos à sua secretária Rosemeri Nunes Feijó pela sua prontidão e eficiência no encaminhamento de questões administrativas;
- Ao meu Orientador, Professor Dr. Carlos Alberto Steil, pelo apóio intelectual, confiança e atenção. Considero-o muito distinto, por ter enfrentado o desafio de orientar uma estudante estrangeira;
- Ao corpo docente do PPGAS, em particular à Professora Dra. Denise Fagundes Jardim, pelos seus inestimáveis ensinamentos;
- Aos meus compatriotas, estudantes africanos, pelo convívio e por terem disponibilizado o seu precioso tempo para revelar o que havia de mais profundo das suas vidas. Sem eles este trabalho seria irrealizável;
- Aos colegas e amigos moçambicanos que me acompanharam durante o tempo do curso;
- Aos meus colegas e amigos Subuhana, Vera, Luanda, Patrick e Yamila pela amizade, cooperação, solidariedade e discussão intelectual;

- Ao meu pai, Domingos Chale João, aos meus irmãos, à tia Irene e aos meus sogros, por me terem dado força e coragem para prosseguir meus estudos e suportado as saudades;
- À minha mãe Joaquina de Almeida João, já distante deste mundo, pelo amparo espiritual;
- Ao Cláudio Mungói, meu querido esposo, pelo amor, amizade, companheirismo e debate intelectual. Obrigado por trilharmos juntos este desafio profissional e de vida;
- Ao Cassiano e Camila, meus amáveis filhos, pelo amor e paciência;

Os meus agradecimentos também são extensivos a todos aqueles, aqui não mencionados, que de alguma forma contribuíram para realização deste trabalho.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECUNE	Centro Ecumênico de Cultura Negra
CELPE-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CEUACA	Casa de Estudantes Aparício Cora de Almeida
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CPLP	Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCE	Divisão de Temas Educacionais
DCT	Departamento de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IEPE	Centro de Estudos e Pesquisas Econômicas
IPA	Instituto Porto Alegrense da Rede Metodista de Educação
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
NEAD	Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Agrário
ONGs	Organizações Não Governamentais
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEC-G	Programa de Estudantes - Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes - Convênio de Pós-Graduação
PGDR	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPG	Pró-Reitoria de Pós –Graduação
SESu	Secretaria de Educação Superior
UA	União Africana
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNISINOS	Universidade do Vale dos Sinos
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil

RESUMO

A partir da aplicação do método etnográfico que envolve a observação participante e a realização de entrevistas abertas, a presente pesquisa faz um estudo antropológico sobre as experiências singulares de deslocamento de estudantes universitários, provenientes de diferentes países africanos, matriculados em Instituições de Ensino Superior, localizadas na cidade e região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Partindo do pressuposto de que todos indivíduos e grupos constroem categorias para se conhecer, classificar a si e ao “outro”, definindo fronteiras entre “eu” e “outro”, “nós” e “eles”, o estudo dá enfoque especial sobre as referências identitárias e práticas cotidianas destes sujeitos, onde se busca compreender como estes estudantes se constroem, se identificam e são identificados e as retóricas que eles adotam para se afirmarem como africanos no Brasil. Na nova realidade social e frente a uma “nova” identidade, os estudantes universitários africanos se reconstróem cotidianamente no jogo das relações sociais, acionando as suas identidades continental, nacional e racial. O idioma étnico, “*ser africano*” torna-se uma referência que aprendem a utilizar, manejando alguns traços diacríticos e desenvolvendo práticas que lhes permite a sua identificação como africanos pela população de acolhimento. As festas “típicas”, a comida, o traje, a língua, o sotaque e o penteado são alguns dos elementos simbólicos manipulados pelos estudantes na construção de seu discurso identitário.

Palavras-chave: *Identidade étnica, Identidade africana, estudantes universitários.*

ABSTRACT

From the application of the ethnographic method that involves the participant observation and the accomplishment of opened interviews, the present research makes an anthropological study on the singular experiences of displacement of university students, proceeding from different African countries, registered in Institutions of Superior Education, located in the city and region metropolitan of Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil. Setting out of the motive of that all individuals and groups they construct categories to know, to classify itself and to "the other", defining boundaries between "I" and "another one", "we" and "they", the study it gives special approach on daily the identities and practical references of these citizens, where it searches to understand as these students if they construct, if they identify, they are identified and the rhetorical that they adopt to affirm themselves as African in Brazil. In the new social reality and front to "new" an identity, the African university students if reconstruct daily in the game of the social relations, setting in motion its identities continental, national and racial. The ethnic language, "to be African" becomes a reference that learns to use, setting in motion some traces and developing that it allows its identification them as African for the shelter population. "the typical" parties, the food, the suit, the language, accent and the hairdo are some of the symbolic elements manipulated by the students in the construction of its identity speech.

Key words: ethnic identity, african identity, university students.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS.....	vii
LISTA DE FIGURAS.....	xi
LISTA DE FOTOS.....	xi
LISTA DE GRÁFICOS.....	xi
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1: O DIÁLOGO BRASIL E ÁFRICA.....	20
1.1 África: localização, países e composição.....	20
1.2 A presença africana no Brasil.....	21
1.3 A política externa brasileira para o continente africano.....	23
1.4 Os Acordos bilaterais de Cooperação educacional e cultural.....	31
1.4.1 O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).....	31
1.4.2 O Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG).....	35
1.5. Os Acordos Interinstitucionais nas IES.....	37
CAPÍTULO 2: ETNOGRAFANDO OS ESTUDANTES AFRICANOS EM PORTO ALEGRE: TRAJETÓRIAS E BIOGRAFIAS.....	39
2.1 O trabalho etnográfico: metodologia e inserção no campo.....	39
2.2 O perfil dos estudantes.....	47
2.3. A decisão de atravessar o “atlântico negro”: projeto individual ou familiar?.....	58
2.4 O papel da família na concepção dos projetos de formação.....	63
2.4.1 A formação superior como projeto familiar.....	67
2.4.2 A formação em rede: a “família de engenheiros”.....	73
2.4.3 A trajetória de um estudante com família em Porto Alegre.....	78

CAPÍTULO 3: IDENTIDADES EM DEBATE: A IDENTIDADE AFRICANA	83
3.1 A experiência da chegada: os dilemas dos estudantes.....	83
3.2 Identidade africana: seus usos e significados.....	90
3.3 Sociabilidade: a rede de relações e as festas africanas.....	108
CAPÍTULO 4: ENTRE FATOS E MITOS: IMAGENS, ESTERÍÓTIPOS E PRECONCEITO.....	125
4.1 A África vista pelos brasileiros: discursos e historicidades.....	125
4.2 O Brasil visto pelos africanos.....	134
4.2.1. “O paraíso terrestre”.....	134
4.2.2. A experiência de ser negro no Brasil.....	137
4.3 O regresso à “terra mãe”	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	163

ANEXOS

ANEXO A	Países africanos, datas das independências e mapa da situação colonial em 1913
ANEXO B	Mapas do continente africano (físico, étnico-racial e político), Brasil, Rio Grande do Sul e parcial da cidade de Porto Alegre: bairros habitados pelos estudantes africanos
ANEXO C	Reportagem sobre a visita do Presidente Lula à Moçambique e lista de países africanos com dívidas perdoadas pelo Brasil
ANEXO D	Reportagens sobre a visita do Presidente Chissano à Porto Alegre
ANEXO E	Países participantes do PEC-G em 2005
ANEXO F	Declaração de Compromisso e Termo de responsabilidade financeira do PEC-G
ANEXO G	Documento da reunião do PEC-PG realizado em Florianópolis em agosto de 2005
ANEXO H	Reportagens sobre os estudantes africanos do IPA, da visita ao Município de Carazinho e o Decreto de hóspede
ANEXO I	Roteiro de entrevista para os estudantes africanos
ANEXO J	Documentos necessários para a prorrogação do visto, protocolo, e carteira de identidade de um estudante africano
ANEXO K	Distribuição da População Brasileira por cor ou raça e IBGE, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A	Estudantes selecionados pelo PEC-G e PEC-PG para 2006
APÊNDICE B	Estrutura do funcionamento do PEC-G e do PEC-PG
APÊNDICE C	Distribuição dos estudantes africanos por áreas de conhecimento e cursos (Graduação e Pós-Graduação)
APÊNDICE D	Itinerário dos estudantes-convênio

LISTA DE FIGURAS

FIGURA I	Trajetos seguidos pelos escravos africanos entre 1817 e 1843....	22
----------	--	----

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTO 1.....	29
FOTO 2.....	31
FOTO 3.....	38
FOTO 4	41
FOTO 5.....	57
FOTO 6.....	82
FOTO 7.....	102
FOTO 8.....	112
FOTO 9.....	114
FOTO 10.....	117
FOTO 11.....	133

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO I	Distribuição dos estudantes por curso - Graduação.....	48
GRÁFICO II	Distribuição dos estudantes por curso - Pós - Graduação.....	49
GRÁFICO III	Distribuição dos estudantes por IES.....	50

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, as universidades brasileiras têm registrado uma presença expressiva de estudantes provenientes de diferentes países do continente africano. Para cada um destes estudantes, a viagem ao Brasil implica passar por experiências cotidianas que interferem nas suas identidades individuais e coletivas e na sua cosmologia. Eu também faço parte deste grupo de estudantes que vivem essa experiência singular de imigração temporária no Brasil no percurso da minha formação universitária.

Durham (1978), no seu livro “A Caminho da Cidade”, observa que nenhuma migração deve ser compreendida como um deslocamento meramente geográfico, visto que as migrações representam uma movimentação no universo social. É nesta perspectiva que se faz uma reflexão sobre a experiência de imigração dos estudantes africanos em Porto Alegre.

A vinda destes estudantes ao Brasil deve ser analisada à luz de diferentes programas de cooperação existentes entre o Brasil e os países africanos. É através destes programas que o Brasil “abre as portas” para que centenas de cidadãos africanos, na sua maioria jovens, ingressem nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras para concretizar os seus projetos de se tornarem doutores e engenheiros, *status* muito almejado pela maior parte destes estudantes assim como seus familiares. Além de contribuir para o desenvolvimento dos seus países, o diploma superior, principalmente se obtido no estrangeiro, é para muitos jovens africanos símbolo de distinção e de possibilidade de ascensão social.

É importante assinalar que a emigração estudantil africana não é recente. Este movimento teve início muito antes do processo de descolonização dos países africanos, que começou nos finais dos anos cinqüenta. Nas décadas de 1930 a 1950, jovens *assimilados* e evoluídos (*évolués*) já se beneficiavam de bolsas de estudos para freqüentar seus cursos superiores nas metrópoles europeias. Os termos *assimilados* e *évolués* foram utilizados no contexto da implementação da política de assimilação (*assimilation*) pelos governos Português e Francês, respectivamente, para designar as pessoas que “assimilavam” os valores culturais dos colonizadores, tornando-se cidadãos portugueses ou franceses. Essa geração era composta por uma

minoria de jovens que falava fluentemente português ou francês em seus países de origem e alguns deles chegaram a assumir lugares de destaque nas metrópoles. O senegalês Léopold Sédar Senghor, por exemplo, poeta e primeiro presidente de Senegal, foi membro da Academia Francesa de Letras e da Assembléia Nacional da França. Senghor e Aimé Césaire (nascido em Martinique), ambos considerados *évolués*, criaram, na década de 1930, o “Negritude”, movimento literário francófono, africano e afro-caribenho (MONDLANE, 1995; APPIAH 1997). Nas colônias portuguesas, se destacam intelectuais como Amílcar Cabral (guineense/cabo-verdiano), Agostinho Neto, Mário Pinto de Andrade (angolanos), todos eles estudantes/intelectuais da Casa de Estudante do Império em Portugal e responsáveis pela emergência do nacionalismo nas colônias africanas de língua oficial portuguesa (Anjos, 2002).

No período contemporâneo, as causas do fenômeno de emigração estudantil africana são múltiplas, destacando-se, entre outras, a inexistência e/ou a insuficiência de cursos de ensino superior nestes países. A maior parte dos países africanos possui um sistema de educação básica deficiente e enfrentam graves problemas sociais que refletem diretamente o baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de seus habitantes. Estes fatores, associados às dificuldades econômicas destes países concorrem para o baixo investimento no ensino superior e conseqüentemente na carência de infra-estruturas e quadros docentes qualificados, impedindo assim que uma grande maioria dos estudantes que conclui o ensino médio prossiga seus estudos no seu país de origem. Neste contexto, a emigração para o exterior emerge como uma das alternativas para o acesso ao ensino superior.

O governo brasileiro, ao estabelecer convênios de cooperação bi-lateral no setor da educação com vários países africanos através do Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) e do Programa de Estudante Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), garante que os estudantes africanos tenham acesso a uma vaga em várias IES espalhadas por todo país de forma gratuita. Embora no Brasil, a taxa de pessoas que possuem ensino superior seja apenas de 6.8%¹, o país se encontra numa situação privilegiada em relação à maioria dos países africanos cuja

¹ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2000. Extraído de http://www.educacional.com.br/noticiacomentada/031212_not01.asp

população a este nível não ultrapassa 1%, como é o caso de Moçambique² (INE, 1999).

Tomando como ponto de partida o atual contexto sócio-histórico e político das relações entre Brasil e o continente africano, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no ensino fundamental brasileiro e a presença cada vez crescente dos estudantes africanos nas IES brasileiras, em particular na cidade e região metropolitana de Porto Alegre, nesta dissertação, pretende-se fazer um estudo antropológico sobre as representações e práticas sociais cotidianas dos estudantes africanos nesta área, num processo de construção e reconstrução de suas identidades. É, portanto, a partir da reflexão das experiências, trajetórias, projetos e biografias particulares destes estudantes que se procura analisar suas percepções em torno da *identidade africana* e “*negritude*”, sem se pretender tecer generalizações de histórias singulares. Uma das principais questões que a pesquisa procura responder é como estes estudantes vivem a experiência de ser africano e negro no contexto social brasileiro, onde a imagem do continente africano é projetada de forma estereotipada e o negro está sujeito à discriminação devido ao seu fenótipo.

Partindo do pressuposto de que alteridade é um fenômeno universal e de que todos grupos constroem categorias para se conhecer, classificar a si e ao “outro”, definindo fronteiras entre “nós” e “eles”, “eu” e “outro”, o estudo dá um enfoque sobre as referências e configurações identitárias dos estudantes africanos. Procura-se neste trabalho, compreender como estes estudantes se percebem, se auto-identificam e são identificados, bem como os mecanismos, as retóricas que eles adotam e acionam para se afirmarem como africanos no Brasil. Procura-se perceber igualmente, como se procede a articulação das suas identidades nacionais, étnico-raciais com a identidade africana como um todo.

Considerando que a identidade é uma construção social e dinâmica e que atores sociais utilizam diferentes formas para a construção e reconstrução de suas

² Dados do Instituto Nacional de Estudos de Pesquisa Educacionais do Ministério da Educação (INEP/MEC) indicam que no ano de 2003 estavam matriculados no Brasil, cerca de 3.887.022 estudantes em 16.453 cursos de graduação das IES públicas e privadas. Em contrapartida, no mesmo ano, estavam matriculadas nas dez instituições de ensino superior existentes em Moçambique (país de cerca de 20 milhões de habitantes), apenas 17.227 estudantes. Destes estudantes 76.9% se encontram na cidade de Maputo, capital do país (Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, Maputo, 2004).

identidades sociais e étnicas, a hipótese que se levanta neste trabalho é de que neste processo de deslocamento, os estudantes africanos passam por experiências singulares onde as suas múltiplas identidades (individuais e coletivas) são ressignificadas permanentemente em função de diferentes mundos e esferas sociais que se interpenetram. Este processo se inicia a partir do momento em que os estudantes atravessam as fronteiras dos seus respectivos países, levando consigo seus projetos, perspectivas, visões e valores culturais e sociais.

A idéia de realizar esta pesquisa surge na seqüência de minha própria experiência como estudante universitária, negra, africana, moçambicana e estrangeira. A minha vivência no Brasil foi marcada por duas estadas em lugares e universidades diferentes, num espaço de mais de uma década. De 1992 a 1995 freqüentei o curso de graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no âmbito de um projeto de formação de vinte cientistas sociais moçambicanos que contou com o financiamento da Fundação Ford. Muitos dos estudantes que fizeram parte deste projeto prosseguiram seus estudos de pós-graduação no Brasil e África do Sul e alguns deles atualmente são docentes da primeira Faculdade de Ciências Sociais do país, criada em 1996, com apoio da mesma Fundação³.

Terminado o curso de graduação, em 1995, regressei ao meu país onde trabalhei na Handicap Internacional, uma Organização Não-Governamental (ONG) Francesa, durante sete anos como responsável de projetos sociais implementados pelo atual Ministério da Mulher e Ação Social. Em 2004 retornei ao Brasil para freqüentar o curso de Mestrado em Antropologia Social na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como bolsista do PEC-PG. Nesta segunda estada me deparo com um novo contexto social e político onde as questões da etnicidade e da reaproximação do Brasil à África ocupam um lugar de destaque no cenário acadêmico e político. Curiosamente, foi somente na segunda permanência no Brasil, portanto, em Porto Alegre – Rio Grande do Sul, que, acompanhando os debates e estudos sobre cotas

³ A formação deste grupo de cientistas sociais visava responder a demanda do novo contexto social e político do país que surgiu na década de 1990. Esta década marca uma nova etapa para o desenvolvimento das ciências sociais em Moçambique. Além do fim da guerra civil, que durou 16 anos (1976-1992), o governo da Frente de Libertação Nacional de Moçambique (FRELIMO), que antes seguia uma linha de orientação marxista leninista adotou uma política liberal que trouxe reflexos no desenvolvimento desta área e do ensino superior no país. As ciências sociais passam a ser produzidas fora dos moldes da ortodoxia marxista baseada no “socialismo científico”, as diferenças e a heterogeneidade cultural e lingüística passam a ser valorizadas pelo governo (FRY, 2001).

para os negros nas universidades, sobre a reivindicação pelo reconhecimento das comunidades quilombolas e sobre a presença africana no Brasil, passei a problematizar o lugar social ocupado pela África, pelos africanos e negros em geral na sociedade brasileira.

Com um olhar mais crítico, talvez resultante de minha formação em Ciências Sociais, comecei a sentir um certo constrangimento e incômodo pela forma como o continente africano e os negros são representados, tanto pela mídia como pela sociedade em geral. Através das convivências que vinha tendo no meu dia-a-dia na universidade, com membros de associações do movimento negro, nos encontros com amigos, no ônibus, no condomínio em que vivo, nos lugares públicos que frequento, nas escolas dos meus filhos, na leitura de obras e jornais, na televisão e ao escutar piadas sobre negro, fui me apercebendo da importância que a “raça” assume nas relações sociais no Brasil. Tudo apontava que a cor da pele e os traços físicos assumiam um papel fundamental neste país, ou seja, que o Brasil é marcado por uma forte racialização das relações sociais.

Enquanto me debatia sobre estas questões, fui me dando conta, no meu cotidiano, que era a minha condição de africana e não de moçambicana, que prevalecia nas minhas relações com as pessoas e quando acionada me diferenciava dos negros brasileiros. Quando as pessoas notavam que meu sotaque, meu penteado e traje eram diferentes dos padrões brasileiros me perguntavam: *De onde você é?* Eu lhes respondia que era de Moçambique. Em seguida diziam: *Você está falando bem Português. Onde fica Moçambique?* Eu lhes dizia que ficava na África, ao lado da África do Sul, em frente de Madagascar e só assim é que algumas pessoas conseguiam situar geograficamente Moçambique. Neste contexto de interação, a minha nacionalidade moçambicana era totalmente diluída em detrimento da africana.

Ao se debruçar sobre um tema que aborda assuntos relacionados com a questão de identidade de grupos sociais, numa sociedade pluri-étnica e racial como a brasileira, adota-se um conjunto de conceitos e referenciais teóricos que permitem a compreensão, a delimitação e classificação do grupo estudado. Neste contexto, busca-se sustentação teórica em autores que trabalham com a questão de *Identidade e Etnicidade*, a partir do ponto de vista relacional, onde a etnicidade é vista como um processo que resulta da relação entre membros e não membros. Um dos autores que

merece destaque neste debate é Fredrik Barth, através da sua obra “Grupos Étnicos e Suas Fronteiras”, pelo fato de na sua abordagem sobre a etnicidade, considerar que os grupos étnicos emergem num contexto de interação entre diferentes grupos sociais através do mecanismo de atribuição e auto-atribuição. Este eixo de discussão é fundamental para a análise da identidade africana, na medida em que a mesma é manejada no contexto da interação entre africanos e não-africanos. Por outro lado, a identidade africana é debatida com base nos pressupostos defendidos pelo filósofo ganense Kwame Anthony Appiah, segundo o qual a identidade africana deve ser pensada a partir de um determinado contexto e da diversidade do continente, isto é, tomando em consideração as trajetórias e histórias particulares das nações africanas.

O conceito de *projeto* também se mostra bastante relevante para o tema desta pesquisa. Velho (1994) entende que, na concepção dos seus projetos os indivíduos fazem escolhas e tem a possibilidades de escolher em função de um campo de possibilidades. Na visão do autor, os projetos individuais não são independentes, visto que os mesmos são concebidos em função dos projetos dos outros. É neste contexto que a pesquisa se preocupa em responder a seguinte questão: a formação superior dos estudantes africanos é um projeto individual, familiar ou ambos?

Além disso, para analisar a formação dos estudantes no contexto de uma rede familiar, a presente pesquisa se vale do conceito de *rede social* tal como aplicada por autores como Barnes (1987), Mayer (1987), Boissevain (1987) e Bott (1979). Cabe ressaltar que este conceito é de capital importância nas Ciências Sociais e tem sido aplicado de forma variada e por vezes paradoxal por diferentes autores. O mesmo tem sido utilizado como um recurso analítico e metodológico para o desenvolvimento de pesquisa com grupos sociais, processos políticos e outros fenômenos sociais.

Barnes (1987) define o termo “rede” como um conjunto de relações interpessoais que vinculam indivíduos a outros indivíduos. Muitos estudantes africanos que se encontram em Porto Alegre emigraram para o Brasil seguindo orientações e rotas de seus parentes, amigos, colegas e conhecidos que estudam ou já estudaram no país. A noção de rede é crucial para entender como estes estudantes estabelecem relações entre si e com outras pessoas que fazem parte do seu universo relacional. O uso que Eunice Durham (1978) faz do conceito de rede, na análise do fenômeno migratório da zona rural para cidades de alguns estados brasileiros: Bahia, São Paulo

e outros Estados do Nordeste é aplicável para o grupo abarcado pela presente pesquisa. A autora destacou na sua análise que as relações pessoais que envolvem amigos, parentes e conterrâneos são fundamentais para o processo de integração do migrante rural na cidade. É a partir deste grupo de relações primárias que se dá todo processo de integração do migrante rural na cidade. Ao longo deste trabalho, se mostra que o mesmo ocorre com os estudantes africanos em Porto Alegre.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. O capítulo I, denominado *O diálogo: Brasil e África*, versa sobre o contexto das relações históricas entre o Brasil e os países do continente africano desde o século XVI até aos dias atuais. O capítulo apresenta de forma sucinta, os aspectos geográficos, geopolíticos, étnicos e culturais do continente africano. A abordagem deste capítulo envolve uma dimensão histórica e é feita desde o tráfico de escravos e o papel de ex-escravos no estabelecimento do diálogo entre África e o Brasil até à política externa do governo brasileiro para o continente africano em diferentes períodos históricos. Os programas de cooperação e convênios educacionais vigentes atualmente que permitem a vinda dos estudantes africanos para o Brasil são apresentados de forma detalhada neste capítulo. O capítulo II, intitulado *Etnografando os estudantes africanos em Porto Alegre: trajetórias e biografias*, apresenta as experiências de minha inserção no campo, os procedimentos metodológicos aplicados para a realização da pesquisa, o perfil dos estudantes africanos, suas trajetórias individuais e familiares, as motivações da sua vinda ao Brasil, bem como o papel da família na concepção de seus projetos de formação. O capítulo III, designado *Identities em debate: a identidade africana*, se dedica à análise da experiência de inserção destes estudantes em Porto Alegre, percepções sobre a construção do discurso e significações da identidade africana, formas de sociabilidade no contexto das relações inter-grupais e extra-grupais com ênfase sobre as *festas africanas*. No capítulo IV, *Entre mitos e fatos: imagens, estereótipos e preconceito*, faz-se uma análise da imagem ou imagens sobre o continente africano, tomando como foco central o ponto de vista dos estudantes brasileiros e os depoimentos dos estudantes africanos. O capítulo apresenta igualmente as percepções dos estudantes africanos sobre as relações raciais no Brasil e aborda a perspectiva de regresso destes estudantes. Por fim, apresentam-se algumas considerações finais em relação a toda reflexão feita ao longo dos capítulos.

CAPÍTULO I: O DIÁLOGO: BRASIL E ÁFRICA

Os esforços de um povo ou de seus líderes para estabelecer relações com outras nações têm origem numa diversidade de fatores, que em última instância, podem geralmente ser reduzidos a termos simples. As necessidades constituem um poderoso estímulo à exploração e à procura de relações estáveis [...] (ABD EL HAMID ZAYED, 1980, p.136).

1.1. África: localização, países e composição

O continente africano conta atualmente com cerca de 750 milhões de habitantes e possui uma extensão territorial de 30.227.497 km². Composta por 54 países independentes, cerca de 3 mil grupos étnicos e mil línguas nacionais, a África, se caracteriza por uma complexa diversidade físico-natural, econômica, cultural e social (Moreira, 1998).

Além da União Africana (UA), uma organização regional criada no ano de 2002, em substituição da Organização da Unidade Africana (OUA⁴), o continente possui várias organizações sub-regionais e econômicas, tais como a Comunidade de Estados da África Ocidental (CEDEAO/ECOWAS), a Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), a Comunidade dos Estados da África Central (CEAC), a Nova Parceria para o Desenvolvimento da África (NEPAD) e o Banco Africano de Desenvolvimento (BAD).

A UA conta com a participação de todos os países africanos, com exceção do Marrocos, e tem como objetivo central fomentar a soberania, o desenvolvimento e a solidariedade do povo do continente⁵. Cada um dos países que compõe a UA participa juntamente com outros países não-africanos em outros organismos internacionais e em comunidades lingüísticas e culturais como a Commonwealth, Francofonia e Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP). A maior parte dos países do continente africano conquistou suas independências nacionais nas décadas de 1950 e 1960. As colônias francesas e britânicas foram as primeiras a se tornarem independentes. Os países africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)

⁴ A OUA foi criada em 25 de Maio de 1963 em Addis Abeba, Etiópia no contexto da descolonização dos países africanos com vista à erradicação do colonialismo e a consolidação da independência dos povos africanos. A estrutura da UA comporta um parlamento pan-africano, um banco central e um tribunal de justiça.

⁵ <http://www.africadosulemb.org.br/uniaoafricana.htm>

só conquistaram suas independências na década de 1970, na maioria dos casos, depois de longos anos de luta armada de libertação nacional (ver anexo A).

O continente pode ser dividido geograficamente em cinco macrorregiões: a *África do Norte*, que se estende do Atlântico ao Mar Vermelho; a *África Ocidental* que se situa na região oeste do continente, abaixo do Saara e do Deserto da Líbia; *África Central*, que se localiza abaixo de uma linha imaginária que vai de Duala, nos Camarões, até a região dos Grandes Lagos; a *África Oriental*; que se situa a leste e abaixo do planalto da Etiópia e *África Austral*, que comporta países que se situam mais ao sul do continente africano (LOPES, 1988). Embora sujeito a muitas críticas, o continente também tem sido dividido por vários autores e pelo senso comum em duas regiões independentes: “África Branca” e “África Negra” (ver anexo B). A chamada África Branca, que também é conhecida por África Sahariana, compreende a região norte do continente e é habitada majoritariamente pela população de origem árabe. Por outro lado, a denominada África Negra ou Subsahariana é um vasto território situado ao sul do Sahara cuja maioria é negra. Os estudantes pesquisados provêm desta região do continente africano como se pode ver a partir do mapa localizado no anexo B.

1.2. A presença africana no Brasil

Vários acontecimentos sócio-históricos marcam as relações entre o Brasil e os países do continente africano. A escravidão é, sem dúvidas, um dos eventos mais marcantes deste “diálogo atlântico”. Manuel Diegues Júnior (1977), no seu livro “Etnias e Culturas no Brasil”, refere que os africanos foram trazidos para o Brasil desde o século XVI até ao final do século XIX como mão-de-obra inserida no sistema da agricultura colonial no âmbito do projeto colonizador do governo português. A condição de escravo marca, portanto, a primeira presença africana no Brasil. Foi a partir da escravidão que Brasil e África começaram a construir uma história comum de avanços, retrocessos e ambigüidades.

Por outro lado, Arthur Ramos (1940), no livro o “Negro Brasileiro”, considera que apesar da controvérsia existente quanto à origem dos escravos no Brasil, pode-se afirmar que os dois grandes grupos africanos que entraram no Brasil foram “os

sudaneses” e os “bantu⁶”. Os sudaneses foram introduzidos como escravos na Bahia e se espalharam pelas plantações lá existentes e mais tarde para outros cantos do país. Segundo o autor, os sudaneses eram de origem berbere-etiópica e de influência maometana. Os grupos de origem sudanesa deportados para o Brasil em primeiro e segundo plano foram os yorubás ou nagôs e os minas respectivamente. Os escravos de origem bantu foram trazidos para Pernambuco (abarcando Alagoas), Rio de Janeiro (abrangendo Estado do Rio, Minas e São Paulo) e Maranhão (estendendo-se até ao litoral de Paraná). Dos povos bantus destacam-se os “angolas”, os “congos” ou “cabindas”, os “benguelas”, os negros de Moçambique incluindo os “macuas” e os “angicos”.

Passado mais de um século após a abolição da escravatura, os estudantes africanos trilham os mesmos caminhos dos seus ancestrais, só que desta vez, como estudantes integrados em programas de cooperação governamental e interinstitucional.

A figura 1, a seguir, apresenta os trajetos seguidos pelos escravos africanos entre 1817 e 1843⁷.

⁶ Bantu é uma categoria lingüística criada pelo lingüista alemão W.H.Bleck para classificar um conjunto de línguas africanas que possuíam aspectos comuns. Na análise feita por Bleck, o autor constatou que a palavra *muNTU* era comum a todas estas línguas e tinha o mesmo significado (*gente, indivíduo e pessoa*). No contexto atual, Bantu assume uma conotação etnográfica e antropológica e é aplicado para classificar a maior parte dos habitantes do centro, sul e leste do continente africano que apresentam características físicas comuns. Neste sentido, a maior parte dos habitantes da África Subsaariana são classificados como Bantu. (NOTEN, 1980; LOPES, 1988, SERRA ET AL, 2000)

⁷ Extraído do texto “A economia da escravidão” de Stanley L. Engerman. Suplemento vol.8 nº 48, Ciência Hoje, Novembro, 1988, p.4.

1.3. A política externa brasileira para o continente africano

Saraiva (1998), historiador, professor, e assessor de Relações Internacionais na Universidade de Brasília que desenvolve pesquisas que focalizam as relações África e Brasil, argumenta que com a abolição oficial do sistema escravista em 1888, a política internacional brasileira se caracterizou por um “esquecimento” das relações com a África. Na concepção de Saraiva, os estudos feitos por autores como Raymundo Nina Rodrigues (1862-1906), professor de Medicina Legal na Faculdade de Medicina da Bahia e Sylvio Romero (1851-1914), bacharel em Direito na Universidade da Bahia, foram determinantes para a política de silêncio entre Brasil e África durante décadas. Embora estes autores tivessem inaugurado os estudos sobre o negro no Brasil, através do destaque da influência das culturas, religiões e línguas africanas na formação da cultura brasileira, as suas análises foram norteadas por idéias racistas contra o negro vigentes na época⁸.

Nina Rodrigues (1932), por exemplo, no seu célebre livro, “Os africanos no Brasil”, ao se referir aos negros, dizia:

A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as sympathias de que a acercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exaggeros dos seus thuriferarios, ha de constituir sempre um dos factores da nossa inferioridade como povo [...] (RODRIGUES, 1932, p.17).

Saraiva lembra que, mais tarde, alguns destes princípios foram acolhidos de diferentes formas por intelectuais e políticos como Raymundo Guerino, Arthur Ramos, Oliveira Viana e Evaristo Morais. Uma parte destes autores era apologista do branqueamento da população brasileira⁹ e estava preocupada em construir uma memória antiafricana.

⁸ Defensores de racismo científico, a linha de pensamento fundamentada por Nina Rodrigues se sustentava nas teorias racistas vigentes na Europa nos finais do século XIX e nos pressupostos da antropologia física. Esta linha defendia a superioridade racial e cultural dos brancos e a inferioridade dos negros e índios. A mestiçagem era concebida como um fator negativo por originar a degeneração das raças. (SKIDMORE, 1989; GOMES, 1994)

⁹ Os intelectuais que defendiam o branqueamento da população brasileira consideravam que a mestiçagem constituía o caminho para a “pureza étnica” do brasileiro. Oliveira Viana (1883-1951), advogado, historiador e professor da faculdade de Direito do Rio de Janeiro foi um dos grandes

Munanga (1999), antropólogo zaireense, Professor Titular da Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia Social, aponta, no seu livro “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil”, que a ideologia de branqueamento foi adotada pela elite brasileira até finais da década de 1920, pelo fato deste grupo defender a construção de uma nação e unidade nacional com base numa política racista universalista. Neste sentido, a mestiçagem era vista como uma etapa do processo de branqueamento e a pluralidade étnico-racial considerada uma ameaça à concretização deste projeto elitista. Num dos trechos do seu livro, o autor destaca que:

A elite brasileira, preocupada com a construção de uma unidade nacional, de uma identidade nacional, via esta ameaçada pela pluralidade étnico-racial. A mestiçagem era para ela uma ponte para o destino final: o branqueamento do povo brasileiro (MUNANGA, 1999, p.112).

Como conseqüência desta política, durante muito tempo a África esteve esquecida no cenário político brasileiro, ainda que permanecesse no imaginário social dos descendentes de africanos.

A idéia defendida por Saraiva e Munanga é reforçada por outro historiador brasileiro, Paulo Vizontini (2003), que num artigo publicado na revista “Relações Internacionais. Artigos”, disponível em publicação eletrônica¹⁰, salienta que:

Apesar do fato de quase metade da população brasileira ser constituída de afro-descendentes (e das semelhanças culturais comuns), do continente africano encontrar-se próximo e fazer parte do nosso cenário geopolítico e de existir uma inegável complementaridade econômica, a África sempre foi uma frente secundária (e tardia) de nossa diplomacia. O apoio ao colonialismo português e a convivência com o Apartheid (regime de segregação racial existente na África do Sul até 1992), existentes até o governo Juscelino Kubitschek e ainda no início do regime militar, comprometeu a imagem do Brasil por muito tempo.

Embora a historiografia aponte para a existência de um silêncio e de uma ruptura nas relações entre África e Brasil nos finais do século XIX, o antropólogo norte

defensores desta ideologia. Viana relegava para o segundo plano as contribuições culturais dos índios e negros e considerava que a imigração européia poderia acelerar a arianização dos brasileiros (SKIDMORE, 1989; GOMES, 1994).

¹⁰ http://educaterra.terra.com.br/vizontini/artigos/artigo_138.htm/

americano J. Lorand Matory (1998, 1999)¹¹, com base no viés religioso e tomando como base a história oral e a consulta de arquivos históricos na Bahia e Nigéria, procura mostrar que mesmo depois da abolição da escravatura os contatos entre brasileiros e africanos foram permanentes, pelo menos até finais da década de 1930.

O principal argumento de Matory é de que os ‘re-ingressados’, ou seja, os ex-escravos ou descendentes de escravos que voltaram para África e mais tarde retornaram para o Brasil assumiram um papel central na transformação da cultura brasileira, em particular na formação de uma nação e cultura “yorubá” e das religiões de matriz africana. Na perspectiva de Matory, estes viajantes serviam de elo de ligação entre Brasil e determinados lugares da costa ocidental africana (sobretudo, atual Nigéria, República do Benin, Togo e Gana) e permitiram a troca de bens materiais e simbólicos entre estes lugares. A costa africana era, portanto, a zona de intercomunicação e contato entre os dois mundos separados pelo Oceano Atlântico. Num dos trechos do seu artigo Matory revela que:

Entre os anos 1890 e 1940, o que muitos baianos-sacerdotes, estudiosos, e leigos – “lembravam da África” veio por meio destes viajantes. Chamava-se a “Costa”, referindo-se à costa atlântica da África - terminológica e historicamente zona de *contato*, intercomunicação e resistência entre os dois mundos (MATORY, 1998, p.271).

Ao analisar as relações entre o Brasil e os países africanos no período contemporâneo, que inicia a partir da década de 1930, Saraiva (1998) destaca quatro períodos históricos que marcaram o diálogo entre estes povos. O autor também faz referência à política da elite brasileira e ao papel que os retornados tiveram neste processo.

A primeira etapa corresponde à fase que Saraiva denominou de “*África sem importância*”, “*esquecimento*” e “*afastamento deliberado*” da África. Este período, que vai de 1930 a 1946, é uma fase em que o Brasil, influenciado pela política ideológica de sua elite, se construía como nação, privilegiando os ideais das consideradas sociedades ocidentais e modernas. Nesta época, as relações entre Brasil e África se

¹¹ No seu artigo intitulado “Yorubá: as rotas e as raízes da Nação Transatlântica, 1830-1950”, publicado na revista Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 4, nº 9, Outubro 1998. Esta discussão foi retomada pelo autor no artigo “Jeje: repensando nações transatlânticas”, publicado na revista Mana. Rio de Janeiro nº 5, 1999.

faziam sentir somente através de contatos interpessoais entre os descendentes de afro-brasileiros, retornados para alguns lugares de África (Lagos e Ajudá) na Nigéria e suas famílias brasileiras através dos portos de Recife, Rio de Janeiro e Salvador.

Na segunda fase, designado pelo autor como, “o *Brasil e o renascimento africano*”, que vai de 1946-1961¹², nota-se uma revitalização das relações entre o Brasil e o continente africano. Foi o período do fim da segunda guerra mundial, do declínio das potências imperialistas e da consolidação da independência política de alguns países africanos. Nesta época, os diplomatas brasileiros estavam preocupados em materializar a política externa com África. Dentre outras, constituíam áreas de interesse o financiamento internacional do desenvolvimento econômico na América Latina e na África, a concorrência entre produtos primários africanos e brasileiros, as relações Brasil e Portugal através da Comunidade Luso-Brasileira e o impacto do processo de descolonização da África no Atlântico Sul. Para fazer face às demandas da nova estratégia política entre Brasil e África, a partir de 1961, começam a ser instaladas as primeiras representações diplomáticas nos países africanos¹³.

É importante lembrar que a idéia do lusotropicalismo, concebida por Gilberto Freyre, que enaltecia a flexibilidade cultural do português e defendia a formação de uma Comunidade Luso-afro-brasileira, integrada por Brasil, Portugal e as colônias portuguesas em África, serviu de base para a formulação da política externa brasileira em relação à África, nos anos de 1950.

Ao analisar os fundamentos defendidos por Gilberto Freyre, o historiador americano Thomas Skidmore (1991), no seu artigo “Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil”, observa que:

¹² Este período corresponde a uma parte do governo presidido por Jânio Quadros (1961). Quadros foi o primeiro presidente a adotar um discurso anti-colonialista e a defender que Brasil e África tinham aspirações comuns visando o alcance de um desenvolvimento econômico e político (SARAIVA, 1998).

¹³ Foi somente com a implementação da política externa independente de Jânio Quadros em 1961 que Brasil passou a fortalecer as relações com alguns países do continente africano, a partir da implementação de embaixadas brasileira em Senegal e Gana. Ainda em 1961 consulados eram instalados em Luanda (Angola) e Lourenço Marques (Moçambique) com autorização de Portugal, uma vez que estes países ainda não tinham se tornado independentes politicamente. Também se instalou em Nairobe (Quênia), e Salisbury (Rodésia, atual Zimbábue) . No mesmo ano foi criada a Divisão da África no Itamaraty (SARAIVA, 1998).

Para os brasileiros e não brasileiros Freyre tornou-se o papa da assimilação racial no mundo de fala portuguesa. Continua sendo até hoje o talismã a quem a elite brasileira recorre quando precisa refutar alguma sugestão de que a sociedade seja racista (SKIDMORE,1991, p.9).

Freyre entendia que, aproveitando da sua experiência da “democracia racial”, o Brasil, como modelo da colonização portuguesa, deveria mediar as relações entre Portugal e África com vista a fomentar a cultura e a língua portuguesa na África e evitar o surgimento de discursos promovidos pelas organizações negras dos países africanos (Saraiva, 1998).

A terceira fase denominada por Saraiva como, “*avanços e recuos nas relações Brasil – África*”, abarca o período que vai de (1961 a 1969) e é marcada por um certo recuo da intensidade das relações entre Brasil e África, comparativamente ao período anterior. Um dos motivos para este recuo esteve relacionado com o fato dos países africanos e os movimentos de libertação estarem aliados ao comunismo. Ao se referir a este período, Vizentine (2003¹⁴) sublinha que:

Apenas a Política Externa Independente dos presidentes Quadros e Goulart (1961-64) e a Diplomacia da Prosperidade do General Médici (1969-74) fizeram esforços concretos de aproximação. Mas o verdadeiro início de uma nova e sistemática política africana ocorreu com o Pragmatismo Responsável do Governo Geisel. Numa atitude corajosa, a diplomacia desse presidente condenou o Apartheid e foi o primeiro a reconhecer o governo marxista do MPLA (Movimento Popular para a Libertação de Angola, até hoje no poder), além das demais ex-colônias portuguesas.

Por fim, a quarta fase, que vai de 1969 a 1990, designada “*a reafirmação da política africana*”, as relações entre Brasil e África são mais uma vez retomadas com ênfase na dimensão econômica e social. Na concepção de Saraiva:

O maior desafio da política africana do Brasil foi a questão da independência das colônias portuguesas na África, na década de 70. As posições brasileiras haviam sido pautadas pela ambigüidade ou pela defesa incondicional do direito colonial português na África” (SARAIVA,1998, p.159).

¹⁴ http://educaterra.terra.com.br/vizentini/artigos/artigo_138.htm

É de salientar que a instalação das primeiras embaixadas no continente africano, na década de 1960, permitiu que o Brasil estabelecesse acordos de cooperação cultural e técnica com alguns países da África Subsaariana. A partir daí, se inicia a emigração estudantil para o Brasil. O primeiro grupo de estudantes africanos veio ao Brasil na década de 1960 e era constituído por 16 estudantes do Senegal, Gana, Camarões e Cabo Verde¹⁵. Entretanto, é com a implementação do PEC-G nos finais dos anos 70 que a presença dos estudantes africanos nas universidades brasileiras se tornou significativa. Trata-se de um período em que a universidade e pesquisa se consolidam no Brasil e os PALOP conquistam suas independências nacionais.

Na década de 1990, a criação CPLP, traz um novo ímpeto nas relações entre Brasil e os países africanos, em particular os PALOP. Foi em torno da língua portuguesa que a CPLP se constituiu como comunidade. A partir daí, as relações do Brasil com o continente africano se intensificaram.

No governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva nota-se um reavivar das relações entre África e Brasil, através da implementação de programas de cooperação que visam melhorar as condições das populações africanas. Ao se analisar os discursos e ações do atual governo brasileiro, percebe-se, que há uma preocupação do mesmo em assumir um papel central no desenvolvimento do continente africano. Trata-se de uma fase de uma verdadeira revitalização das relações entre Brasil e muitos países africanos que se faz sentir, principalmente, nos setores de educação, saúde e agricultura. Destacam-se aqui as visitas feitas pelo presidente brasileiro a vários países africanos (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Senegal, Gabão, Gana, Camarões e África do Sul) que resultaram no perdão da dívida externa de alguns destes países, na assinatura de acordos de cooperação e na implementação de programas como Pró-África (ver anexo C).

Durante as visitas que o presidente brasileiro realizou ao continente africano, os assuntos tratados não se limitaram a questões de ordem econômica e política. O

¹⁵ Estes dados foram retirados do artigo “africanos no Brasil: dubiedade e estereótipos” elaborado por ALBERGUINI et al. Neste artigo, os autores se baseiam na obra, “príncipes, princesas, os sobreviventes da fome da África: os estudantes africanos no Brasil” de Alain Pascal Kaly, sociólogo senegalês.

resgate simbólico das relações históricas entre o Brasil e os países africanos também foi privilegiado. Em Senegal, por exemplo, o presidente visitou a Casa de Escravos na ilha de Gorée, onde pediu publicamente desculpas pela escravidão no Brasil, como se pode ver a partir fala, a seguir:

Queria dizer ao presidente Wade e ao povo do Senegal e da África que não tenho nenhuma responsabilidade com o que aconteceu nos séculos 18, 16 e 17. Mas penso que é uma boa política dizer ao povo do Senegal e ao povo da África: perdão pelo que fizemos aos negros¹⁶.

Em Gana, o presidente brasileiro acompanhado pela sua comitiva foi homenageado pela comunidade de Tambom, composta por famílias de descendentes de escravos brasileiros-ganenses.

Foto 1



Fonte: Ricardo Stuckert/PR

Legenda: Embaixada do Brasil em Acra, capital de Gana. Presidente Luís Inácio Lula da Silva é homenageado pela Comunidade Tambom que reúne famílias de descendentes de escravos brasileiro-ganenses que voltaram para a África.

16 <http://jbonline.terra.com.br/jb/papel/brasil/2005/04/14/jorbra20050414008.html>

Num discurso proferido no Fórum Social Mundial¹⁷, realizado em janeiro de 2005, na cidade de Porto Alegre, o presidente brasileiro Luís Inácio Lula da Silva destaca a importância das relações com o continente africano, dizendo:

Uma parte da elite brasileira tinha vergonha de olhar para a África. Em dois anos, visitei mais países da África do que todos os outros presidentes. Uma parte do que o Brasil é, se deve à África.

Além disso, o Brasil, através da CAPES e outras instituições governamentais, participa ativamente da instalação da primeira Universidade Pública de Cabo Verde, tendo para efeito celebrado um Acordo de Cooperação com este país africano. Tal apoio é feito através da consultoria nas áreas de gestão, qualificação de professores e implementação do Currículo Lattes¹⁸. Prevê-se que a universidade comece a funcionar em 2006, oferecendo cursos nas áreas agrárias, pesca, humanidades e engenharias. Atualmente, o país tem uma demanda de quatro mil estudantes com nível médio¹⁹.

Durante a realização desta pesquisa, constatou-se que a reaproximação do Brasil com a África foi abraçada pelas IES por mim visitadas. As pessoas contatadas nestas instituições, foram unânimes em destacar a importância das relações do Brasil com outros países do hemisfério sul, em particular aqueles situados no continente africano. O depoimento do Professor Cetrulo, assessor de Extensão Comunitária do Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista (IPA) é representativo a esse respeito:

Existe uma coincidência da visão da política externa do governo Lula e do IPA em relação à nossa relação com o continente africano e o fortalecimento do diálogo sul-sul. Como universidade, nós temos uma preocupação com o mundo e em apoiar países que necessitam de formar lideranças. Com a presença dos estudantes africanos e do Timor Leste na nossa instituição todos nós saímos ganhando: a instituição e os alunos. Nós temos muito a aprender com os estudantes, uma nova cultura e uma nova visão do mundo.

¹⁷ Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u66893.shtml>

¹⁸ CAPES/MEC, 2005 - http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/N_07042005S.htm.

¹⁹ Unb Agência do dia 31 de Março de 2005 . <http://www.unb.br/acs/unbagencia/ag0305-62.htm>

Pode-se sublinhar também, como exemplo, a vinda de dirigentes africanos ao Brasil²⁰, bem como as visitas de delegações governamentais brasileiras a estes países com intuito de fortalecer e estabelecer acordos de cooperação. A UFRGS recebeu em 2004, o Reitor do Instituto de Relações Internacionais de Moçambique, Jamisse Taímo e o ex-presidente moçambicano Joaquim Alberto Chissano, no dia 3 de Setembro de 2004, numa altura em que a instituição comemorava 70 anos de existência. A visita deste líder africano foi reportada por alguns órgãos de informação local (ver anexo D).

Foto 2



Legenda: Ex -Reitora da UFRGS Wrana Panizzi (1996-2004) entregando o livro de ouro da instituição ao Ex-Presidente moçambicano Joaquim Alberto Chissano, na aula magna realizada no Salão de Atos da UFRGS no dia 3 de setembro de 2004.

1.4. Os Acordos bilaterais de Cooperação educacional e cultural

1.4.1. O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)²¹

O PEC-G foi criado pelo governo brasileiro com vista a garantir a formação superior de estudantes provenientes dos países em vias de desenvolvimento. O

²⁰ De 2004 a 2005 estiveram no Brasil, entre outros, os presidentes de Angola José Eduardo dos Santos, Moçambique Joaquim Alberto Chissano, São Tomé e Príncipe José Fredick de Menezes, Nigéria Olosegum Obasanjo e de Gana John Agye Kum Kufuor.

²¹ Extraído do Manual do PEC-G (MEC/ SESu, 2000).

Programa surgiu pontualmente no final da década de 1920 e se intensificou na década de 1940, como resultado do aumento de estudantes oriundos dos países latino-americanos que se inseriam nas universidades brasileiras por iniciativas individuais e de forma esporádica. A partir de então, o Brasil passou a celebrar convênios bilaterais de cooperação educacional e cultural com outros países, sobretudo da América Latina. Foi neste contexto que, em 1964, estes convênios passaram a ser designados pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) de Programa de Estudante Convênio de Graduação.

Desde o surgimento do PEC-G até hoje já foram assinados cinco Protocolos. É através destes protocolos assinados entre o MRE e o MEC que são definidas as normas do funcionamento do Programa (seleção, distribuição de vagas, encaminhamento, direitos e deveres dos estudantes) bem como a responsabilidades dos diferentes interlocutores do mesmo. O primeiro Protocolo foi assinado em 1967 com vista à regulamentação do funcionamento do Programa. Em 1974, é assinado o segundo Protocolo. Com a assinatura deste documento (Cláusula 2), o PEC-G passou a abarcar outros países situados fora da América Latina. Foi a partir deste período que os países africanos passaram a ser contemplados²². O Protocolo vigente atualmente, firmado em 13 de março de 1998, define que o PEC-G é gerido simultaneamente pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), representado pelo Departamento Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica (DCT) o Ministério da Educação e Desporto, MEC através da Secretaria de Educação Superior (SESu) e conta com o envolvimento das Instituições de Ensino Superior (IES) através de diferentes sectores e da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

Atualmente participam do PEC-G 43 países, dos quais, 23 da América Latina e Caribe, 19 da África e 1 da Ásia (ver anexo E). O número de estudantes africanos selecionados no âmbito do PEC-G é bastante significativo se comparado com o de outras regiões²³. Os dados apresentados no apêndice A, mostram que dos 717 estudantes selecionados pelo PEC-G para frequentar seus cursos no Brasil a partir de 2006²⁴, 589 são provenientes do continente africano, o que significa que continente

²² O terceiro, quarto e quinto protocolo foram assinados nos anos 1986, 1993 e 1998 respectivamente.

²³ Em dezembro de 2004 estavam matriculados nas IES 3.008 estudantes do PEC-G, dos quais 2.047 dos países africanos de língua portuguesa (MEC/ SESu, 2005).

²⁴ Dados do MRE/DCE, 2005.

africano é atualmente um dos principais beneficiários do Programa. Cabo Verde e Guiné-Bissau são os dois países que apresentam maior número de estudantes com 314 e 159 estudantes respectivamente.

O processo seletivo do estudante do PEC-G segue várias etapas com início nas representações diplomáticas brasileiras e término no Brasil com a seleção do candidato pelo DCT em parceria com a SESu. A seleção conta com assessoria de uma comissão indicada pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das IES no Brasil que tem a função de avaliar a qualidade acadêmica do candidato. A Instituição do Ensino Superior brasileira participa no processo através da disponibilização das vagas e acompanhamento acadêmico do ESTUDANTE.

Os estudantes inseridos no PEC-G estão isentos do exame vestibular para ingressar nas IES e têm um acesso gratuito ao ensino. Cabe ao estudante o cumprimento de normas jurídicas, acadêmicas e administrativas previstas no Protocolo, no Manual do PEC-G e nas IES. A estrutura do funcionamento do PEC-G e as responsabilidades dos diferentes atores que nele participam são apresentados no apêndice B.

No critério de seleção dos candidatos vários aspectos são considerados. Uma das cláusulas do atual Protocolo do PEC-G (cláusula 8, ponto 3) prioriza a candidatura de jovens com idades compreendidas entre 18 e 25 anos. Uma outra condição para a seleção dos estudantes é o conhecimento da língua portuguesa. Esta medida abrange os países não falantes do português. Sendo assim, os estudantes destes países são obrigados a apresentar um Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros denominado CELPE-Bras. Este exame pode ser feito nos Centros de Estudos Brasileiros (CEBs) existentes nos países de origem do estudante ou no Brasil. No processo seletivo, os responsáveis financeiros dos candidatos a este programa são obrigados a assinar um termo de responsabilidade financeira, onde se comprometem a financiar as despesas de manutenção dos estudantes enviando mensalmente 300 dólares americanos e a custear as despesas da passagem de ida e volta do estudante. Estes recursos podem ser provenientes de bolsas de estudos ou de recursos da própria família (ver anexo F). Esta exigência acaba funcionando também como um critério seletivo, na medida em que só conseguem vagas os candidatos que comprovarem que podem custear as despesas inerentes à sua

formação. Isto revela que o critério socioeconômico é um dos requisitos chaves deste processo.

É importante destacar que o número de estudantes financiados pela família tende a crescer devido à carência de bolsas de estudos provenientes de instituições governamentais e não governamentais. A questão da co-participação da família no âmbito do PEC-G permite refletir sobre a relação do Estado e família. No caso particular do Programa PEC-G, o Estado, ao criar mecanismos para a participação da família no programa, definindo a obrigatoriedade do financiamento dos estudos pelos seus parentes, acaba intervindo no percurso, nos projetos e na esfera privada de milhares de famílias africanas. Entretanto, o fato destas famílias e algumas instituições assumirem a responsabilidade financeira perante o Estado brasileiro, não significa que este compromisso seja cumprido na íntegra.

Tomando em consideração que uma das exigências do Programa é a disponibilidade financeira por parte dos estudantes, a pesquisa procura identificar o perfil dos estudantes abrangidos pelo PEC-G. Terão todos os meios necessários para custear suas despesas no Brasil?

Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que existem casos em que tanto as famílias como as instituições financiadoras não enviam regularmente recursos financeiros para os estudantes, afetando assim a sua vida estudantil e pessoal no Brasil. Quando isso ocorre, os estudantes procuram ajuda de seus colegas, professores e amigos. São nestes momentos que as redes de suas relações são acionadas.

É de assinalar que as autoridades brasileiras só atribuem bolsas de estudos para estudantes do PEC-G, excepcionalmente, como por exemplo, para estudantes dos países que passam por uma instabilidade política. Entretanto, dados divulgados pelo MEC²⁵ apontam que a partir de 2006 serão disponibilizadas 100 bolsas através do Programa Milton Santos²⁶ de Acesso ao Ensino Superior (PROMISES). Este programa prevê a concessão de bolsa-permanência no valor de até um salário mínimo

²⁵ <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=654&Itemid=303> (acessado em 10 de Janeiro de 2006).

²⁶ Milton Santos se destacou no Brasil e no estrangeiro pela sua biografia pessoal e trajetória profissional. Negro, filho de professores primários e neto de escravos, o autor nasceu em 1926 em Brotas de Macaúbas, no interior da Bahia e foi alfabetizado em casa. Geógrafo de formação e Professor Titular do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, Milton Santos foi responsável pela produção de vários livros e artigos científicos e vencedor de vários prêmios acadêmicos.

para os estudantes estrangeiros vinculados no do PEC-G que já estejam regularmente matriculadas em IES federais e tenham um bom desempenho acadêmico.

1.4.2. O Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)²⁷

O PEC-PG é administrado por três Ministérios: o MRE através da Divisão dos Temas Educacionais (DCE), o MEC representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Estas instituições trabalham em parceria com as Pró-Reitorias de Pós-Graduação e as IES. O PEC-PG abarca os mesmos países abrangidos pelo PEC-G. A estrutura do funcionamento do PEC-PG e as responsabilidades dos diferentes atores que nele participam são apresentados no apêndice B.

Este Programa seleciona anualmente mais de cem estudantes para os cursos de mestrado e doutorado. Em 2005, o PEC-PG selecionou 159 estudantes provenientes de vários países da América Latina, Ásia e África. Destes estudantes, 37 são oriundos dos países africanos (ver apêndice A). Apesar do número de estudantes a este nível ser reduzido em relação ao da graduação, a presença destes universitários se torna mais dispendiosa para o governo brasileiro. Além do acesso gratuito ao ensino, o ESTUDANTE selecionado é contemplado com uma bolsa de estudos igual ao do estudante brasileiro do mesmo nível de ensino no Brasil, financiada pela CAPES ou CNPq²⁸. É com esta bolsa que os estudantes custeiam as despesas referentes à moradia, transporte, alimentação e outras. No final do curso, o estudante se beneficia do pagamento da passagem de retorno ao país.

Para a seleção do candidato, o mesmo deve cumprir as seguintes exigências definidas pelo Manual do PEC-PG (2005), ou seja, ser cidadão dos países abrangidos pelo Programa; não possuir visto permanente no Brasil; possuir certificado CELPE-Bras; apresentar uma carta de aceitação da IES onde pretende freqüentar o curso; duas cartas de recomendação de professores e pesquisadores da área; currículo

²⁷ Extraído do Manual do PEC-PG (CAPES, CNPq, 2005).

²⁸ Atualmente, o valor da bolsa de mestrado é de cerca de 855 reais (equivalente a 390 dólares americanos calculado com base no câmbio de 2.20 reais) e de doutorado corresponde a 1267 reais (equivalente a 576 dólares americanos). A duração da bolsa é de dois anos para mestrado e quatro anos para o doutorado.

detalhado conforme as exigências do Programa bem como o seu plano de trabalho. Os ex-bolsistas do PEC-G só podem concorrer para a bolsa do PEC-PG se o mesmo tiver exercido atividades profissionais em seu país de origem por, pelo menos, dois anos.

A qualidade de ensino é um dos principais critérios de seleção dos Programas de Pós-Graduação participantes do PEC-PG. Fazem parte do PEC-PG os programas selecionados e reconhecidos pela CAPES . No processo de seleção dos candidatos, são priorizados os que estiverem solicitando vagas nas IES com conceito igual ou superior a (4) quatro. O Programa prioriza igualmente as IES federais, estaduais e municipais em detrimento das privadas.

Outro aspecto considerado relevante no processo seletivo é que o candidato possua vínculo empregadício no seu país de origem como forma de garantir o seu regresso após a formação, assim como a co-participação na formação do estudante. Cumpridos todos os requisitos exigidos, o processo dos candidatos é enviado para o Brasil e submetido a um Grupo de supervisão composto por representantes do DCE, CAPES e CNPq que tem a função de selecionar os candidatos.

Geralmente, as candidaturas do PEC-G e PEC-PG iniciam entre os meses de Abril e Maio de cada ano mediante apresentação da documentação nas representações diplomáticas brasileiras no país do candidato e os resultados são divulgados nestas representações ou pela Internet até meados do mês de Dezembro do mesmo ano.

Como se pode perceber, tanto o PEC-G como o PEC-PG funcionam com uma estrutura que envolve vários atores. A articulação entre estas esferas nem sempre é eficiente, fato que interfere diretamente no percurso e na estada do estudante no Brasil. Uma das principais dificuldades é a falta de informação sobre as reais condições que o estudante virá encontrar no Brasil em termos de direitos e deveres do estudante-convênio, tais como a condição legal e moradia. Muitos viajam sem nenhuma referência sobre o custo de vida, características da cidade e outras questões básicas. Estes e outros pontos referentes aos programas foram abordados nos Seminários Regionais Sul de avaliação do PEC-PG e PEC-G, realizados em 2005, em Florianópolis, na Universidade de Santa Catarina e em Porto Alegre, na UFRGS, nos meses de agosto e novembro respectivamente e serão melhor aprofundados no capítulo III (ver documento em anexo G).

1.5. Acordos interinstitucionais nas IES

Nem todos os estudantes africanos que se encontram matriculados nas IES abarcadas pelo estudo estão vinculados ao PEC-G e PEC-PG²⁹. Uma parte considerável dos estudantes se inseriu nas IES através de outros programas vigentes nestas instituições. Isto significa que nestes casos não existe nenhuma intermediação dos governos brasileiro e dos países de origem dos estudantes para o ingresso do estudante na IES. Trata-se de acordos de cooperação celebrados diretamente entre estas IES brasileiras e outras instituições que operam nos países abrangidos. Tais instituições podem ser de ensino superior, religiosas ou Organizações Não-Governamentais (ONGs). É o caso UFRGS, IPA e da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

De acordo com informações da Secretária de Assuntos Institucionais e Internacionais da UFRGS, até ao presente momento, esta universidade firmou acordos de cooperação com IES de quatro países africanos. Em setembro de 2005, foi assinada uma carta de intenções entre a UFRGS e o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI) de Moçambique³⁰. O referido documento abarca as áreas de assessoria técnica, ensino, pesquisa e extensão. O mesmo prevê igualmente a vinda de estudantes moçambicanos para a UFRGS, com vista a sua formação em nível de Pós-Graduação. A carta foi assinada na seqüência da visita que o então presidente da República de Moçambique Joaquim Alberto Chissano realizou a esta IES federal. É de frisar que a UFRGS participa igualmente da Comissão Nacional designada pelo governo brasileiro para apoiar Cabo Verde na Instalação da primeira Universidade Pública de Cabo Verde e firmou acordos com a Computerman College de Cartum, Sudão e o CESUL – Centro de Estudos Brasil – África do Sul³¹.

Os convênios interinstitucionais se estendem para outras IES como o IPA e ULBRA. Desde o primeiro semestre de 2005, O IPA possui convênios educacionais com Moçambique e Angola (ver anexo H). Estes Acordos foram celebrados entre esta

²⁹ O título de estudante-convênio é atribuído apenas aqueles que são selecionados no âmbito destes programas.

³⁰ É importante lembrar que os atuais reitores do ISRI, Dr. Jamisse Taïmo e da Universidade Eduardo Mondlane, a mais prestigiada universidade Pública de Moçambique, Dr Brazão Mazula, fizeram seus cursos superiores no Brasil à semelhança do grupo pesquisado.

³¹ Convênio celebrado entre a UFRGS e a FUNAG/MRE em setembro de 2005.

IES e as igrejas metodistas dos referidos países, a fim de permitir a formação de estudantes destes países em diferentes cursos de graduação. O IPA concede aos estudantes bolsa de estudos integral que consiste na isenção da mensalidade que podem variar de 500 a 1000 reais em função dos cursos.

Foto 3



Legenda: Dois estudantes moçambicanos e um angolano do IPA, acompanhados de uma estudante brasileira num momento de confraternização.

De igual modo, no ano 2005, a ULBRA firmou acordos de cooperação com a Fundação de Desenvolvimento da Comunidade (FDC), uma ONG moçambicana presidida por Graça Machel, esposa do ex-presidente sul-africano Nelson Mandela. De acordo com a Diretoria de relações internacionais da instituição, as cinco estudantes vinculados neste acordo freqüentam diferentes cursos de graduação de forma gratuita. As despesas referentes a sua estadia no Brasil são da responsabilidade da Fundação.

CAPÍTULO 2: ETNOGRAFANDO OS ESTUDANTES AFRICANOS EM PORTO ALEGRE: TRAJETÓRIAS E BIOGRAFIAS

[...] Seja qual for a nossa compreensão correta ou incorreta ou semicorreta – daquilo que nossos informantes por assim dizer, realmente são, esta não depende de que tenhamos, nós mesmos, a experiência ou a sensação de estar sendo aceitos, pois esta sensação tem que ver com nossa própria biografia, não com a deles.[...]. Entender a forma e a força da vida interior dos nativos - para usar, uma vez mais esta palavra perigosa – parece-se mais compreender o sentido de um provérbio, captar uma alusão, entender uma piada – ou como sugeri acima – interpretar um poema, do que conseguir uma comunhão de espíritos. (GEERTZ, 1999, p.107)

2.1. O trabalho etnográfico: metodologia e inserção no campo

O ofício do antropólogo exige o contato entre o pesquisador e o pesquisado marcado pela intersubjetividade. Cada vez mais, a relação entre estes dois sujeitos se estreitam, a produção etnográfica se realiza de forma recíproca, eliminando a autoridade inquestionável do antropólogo e a distância entre ambos. No entanto, esta relação entre estes dois sujeitos por vezes se caracteriza por dilemas e tensões vividas pelo pesquisador em campo que envolve, entre outras, questões de ordem moral, ética, política e pessoal. Afinal, o antropólogo é da mesma natureza do seu objeto e está inserido dentro de uma cultura particular e de um contexto sócio-político que exerce uma influência considerável sobre o conhecimento que ele produz, fato que faz com que o antropólogo não permaneça neutro nesta relação.

Ao estabelecer o contato permanente com os estudantes africanos e negros brasileiros ao longo desta pesquisa, minha preocupação não era apenas de compreender suas percepções e significados sociais em relação à “africanidade” e “negritude” a partir das suas experiências de vida no Brasil, queria também compartilhar com meus compatriotas, amigos e colegas, as minhas angústias, inquietações e experiência pessoal como estudante universitária, africana e negra, sempre tomando em consideração as diferenças e as semelhanças que nos unem. Foi assim que, de agosto a novembro de 2004, frequentei o curso de Extensão Universitária sobre a Cultura Afro-Brasileira e Africana promovido pela Associação Cultural de Mulheres Negras (ACMUN), em parceria com a Universidade Cândido Mendes, do Rio de Janeiro, onde, pela primeira vez, no Brasil, tive a ocasião de conviver na mesma sala de aula com dezenas de estudantes e professores negros

brasileiros, alguns dos quais militantes de diferentes entidades do movimento negro que operam em diferentes áreas do Rio Grande do Sul e do Brasil. Para mim, foi uma experiência única em termos teóricos e práticos porque era a primeira vez que participava dum curso que tivesse como foco central a história da cultura afro-brasileira. Quando decidi fazer o curso, minha intenção era de conhecer com maior profundidade o debate teórico das relações raciais no Brasil, a trajetória social e história dos negros brasileiros, uma história que está interligada de forma direta ou indireta à minha própria história como negra e africana. O ambiente do curso era totalmente diferente do que estava habituada na faculdade. Em sala de aula vi professores e colegas majoritariamente negros, pessoas que se diziam negras, mas que aos meus olhos pareciam brancas ou quase brancas, pessoas que se classificavam como brancas que de forma emocionante se mostravam indignadas com a problemática do racismo no Brasil e utilizavam expressões como “*nasci com cor errada*”. Enfim, foi uma verdadeira escola que longe de criar certezas gerou incertezas, inquietações e me ajudou a problematizar com um “olhar disciplinado”, menos “ingênuo” e objetivista, a estrutura da pirâmide social brasileira, tomando em consideração a interface das categorias classe e “raça”, assim como a fluidez das classificações raciais.

Em janeiro de 2005, participei com duas colegas e amigas negras brasileiras na criação do AfroUfrgs, um grupo de estudos e de pesquisa da UFRGS, que desenvolvem pesquisas com recorte étnico-racial, focalizado em grupos sociais negros. Atualmente, o grupo integra cerca de dez estudantes brasileiros negros da UFRGS que freqüentam diferentes cursos de graduação e pós-graduação.

A estes momentos, acrescentam-se os vários encontros e palestras que realizei dentro e fora da UFRGS para diferentes grupos sociais, onde a minha identidade de africana era o foco das atenções. Aliás, as pessoas que me convidavam para realizar tais eventos faziam questão de frisar esta condição e me pediam para trazer algum material “tipicamente africano”. Talvez, esta seria, na visão dos participantes, uma das formas de entrarem em contato com uma “nativa africana” e de confirmarem a autenticidade da minha identidade. Assim, sempre que eu participava em algum

evento, ia munida de fotografias, *capulanas*³², trajes africanos, músicas, dançava e, mesmo não falando fluentemente, dizia algumas palavras em changana, uma das línguas nacionais do sul de Moçambique. A minha demonstração de dança e intervenção em *changana* instigava a participação das pessoas e era sempre acompanhada de aplausos e gargalhadas. Estes momentos permitiam, sem dúvidas, uma forte interação entre eu e os participantes.

Dentre as várias palestras que realizei durante a pesquisa de campo, a que realizei em novembro de 2004, no Município de Carazinho foi a mais significativa, pelo fato da Prefeitura ter me concedido o estatuto de hóspede oficial daquele Município (ver anexo H). Tudo isso para dizer que a minha identidade de antropóloga esteve sempre vinculada a muitas outras. Foi como antropóloga, negra, africana e moçambicana que procurei problematizar as questões levantadas pelo presente estudo.

Foto 4



Legenda: Aluna de um colégio de Porto Alegre vestindo uma *capulana* na cabeça.

³² Nome atribuído a um pano moçambicano utilizado principalmente por mulheres como traje do dia a dia. Além de servir para carregar as crianças nas costas e como vestuário, a capulana pode ser utilizada para fins domésticos (pano de mesa, cobertor), políticos (campanha eleitoral), ornamentação e rituais (casamentos tradicionais, funerais etc).

Tratando-se de um tema complexo, que envolve a dimensão subjetiva da construção e reconstrução das identidades sociais dos sujeitos, no decorrer desta pesquisa adota-se vários métodos e instrumentos de pesquisa que se interpenetram. A pesquisa é qualitativa e fundamenta-se no método etnográfico que consiste na observação participante e na realização de entrevistas abertas. Foi através deste método clássico da antropologia que me propus a compreender as práticas cotidianas dos estudantes africanos, suas trajetórias individuais e coletivas, apreender e reinterpretar as visões que os sujeitos têm de si, priorizando “o ponto de vista dos nativos” (GEERTZ, 1999). Neste contexto, recorre-se ao pressupostos teóricos e metodológicos defendido por Geertz (1999), na sua obra “O Saber local: novos ensaios sobre a antropologia interpretativa”, segundo o qual o trabalho antropológico tem como premissa básica a subjetividade, a interpretação e a compreensão dos fenômenos sociais, a partir dos sistemas simbólicos construídos pelos atores sociais (pesquisados). Num dos trechos do seu livro, o autor destaca:

[...] quando um etnógrafo de significados e símbolos como eu tenta descobrir o que é uma pessoa na visão de algum grupo de nativos, ele vai e vem entre duas perguntas que faz a si mesmo:” como é a sua maneira de viver, de um modo geral? e “quais são precisamente os veículos através dos quais esta maneira de viver se manifesta?” chegando ao fim de uma espiral semelhante com a noção de que eles consideram o eu como uma composição, uma *persona*, ou um ponto em uma estrutura (GEERTZ, 1999, p.106).

No processo da realização do trabalho de campo, as posições defendidas por James Clifford (1998), no seu texto “Sobre a autoridade etnográfica”, foram igualmente consideradas. Este autor, fazendo uma crítica à perspectiva interpretativa de Geertz, chama atenção para a dificuldade que o antropólogo enfrenta na tradução do discurso “nativo”. Para Clifford, Geertz apenas questiona o modelo de interpretação clássica, mas, continua a manter a distância entre observador e o observado, eliminando o diálogo entre o antropólogo e nativo. Assim, o autor refere que a etnografia não resulta nem da interpretação nem da experiência, mas de uma negociação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, ou seja, o pesquisador e pesquisado. É assim que para Clifford, na prática etnográfica, pode-se encontrar simultaneamente e de forma discordante os paradigmas polifônico, dialógico, interpretativo e experiencial. Neste sentido, Clifford questiona a

autoridade monofônica da antropologia clássica que procurava representar culturas separando o observador e o observado e a perspectiva interpretativa que elimina o diálogo e a negociação.

O trabalho de campo teve catorze meses, isto é, iniciou-se em setembro de 2004, e terminou em novembro 2005. É importante ressaltar que a minha inserção no campo se deu de forma gradual, devido à natureza do grupo estudado. Quando cheguei à Porto Alegre, em Fevereiro de 2004, não conhecia quase ninguém e nem a cidade. Foi a partir de um estudante moçambicano que já vivia na cidade há três anos que se deu a minha entrada em campo. Uma das dificuldades que enfrentei na realização no início da pesquisa foi o fato do universo que eu pretendia estudar não constituir um grupo como tal. Por isso, tornava-se difícil encontrar os estudantes quando não existiam grandes eventos, festas, convívios e outros acontecimentos que os reunisse. Para superar esta dificuldade, a identificação dos estudantes através das suas redes de relações se revelou importante. A minha inserção na rede de relações dos estudantes facultou o estabelecimento de relações de amizade com alguns estudantes e a realização de entrevistas abertas (formais e informais), individuais e coletivas. Ao longo da pesquisa, a minha rede de contatos foi-se ampliando como uma “bola de neve”, facultando assim a seleção dos entrevistados.

O critério da definição do número de entrevistados foi aleatório. Porém, ao se selecionar os entrevistados, procura-se dar conta da heterogeneidade do grupo em termos de vínculo com a IES, nacionalidade, sexo, estado civil, idade, cor da pele e tempo de estada no Brasil. Foi em função disso que foram entrevistados formalmente treze estudantes provenientes de sete países do continente africano, dos quais, três angolanos, uma cabo-verdiana, dois guineenses, quatro moçambicanos, um saotomense, um nigeriano e um senegalês, todos residentes na cidade de Porto Alegre.

Dos treze entrevistados, seis são de sexo feminino e sete do sexo masculino. Apenas um dos treze entrevistados não se classificou como negro³³. Apesar de ter realizado entrevistas de forma intensiva com todos estes entrevistados, na análise dos dados privilegia-se as histórias de vida e trajetórias de alguns deles.

Os estudantes africanos entrevistados estudam nas cinco IES abrangidas pela pesquisa, ou seja, UFRGS, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

³³ A autoclassificação racial dos entrevistados foi considerada como um dado relevante para se analisar as suas percepções em relação às relações raciais no Brasil.

(PUCRS), IPA, ULBRA e Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). A UFRGS, a PUCRS e o IPA estão localizadas na cidade de Porto Alegre, a ULBRA na cidade de Canoas e UNISINOS na cidade de São Leopoldo³⁴. A UFRGS é a única instituição pública (federal) e as restantes são privadas e ligadas à entidades religiosas (católicas, metodistas, luteranas). O tempo de permanência dos estudantes entrevistados em Porto Alegre varia de quatro meses a sete anos, no entanto, a maioria está na cidade desde março de 2004. A maior parte dos entrevistados é solteira e frequenta cursos de graduação.

As entrevistas com estudantes africanos foram realizadas com base num roteiro previamente elaborado (ver anexo I). As mesmas ocorreram num ambiente informal e descontraído, principalmente quando se realizavam nas casas dos estudantes. Geralmente, os entrevistados se expressavam sem constrangimentos e de forma espontânea, mesmo na presença de um gravador. Neste processo, a afinidade existente entre “eu” e “eles”, em função da nossa amizade e da minha identidade como africana foi relevante. Muitas vezes, a empatia era visível, visto que eu me via retratada nas falas dos meus informantes e eles nas minhas. Mais uma vez, o fato de ser proveniente de um país africano, portanto, ser africana, conferia-me algumas particularidades na inserção ao campo. Era a minha figura de africana e não de antropóloga que mais se evidenciava neste processo de interação. Apesar desta identidade ter funcionado como um trampolim para a realização deste estudo, ciente de que era parte integrante do objeto, procurei estar sempre atenta ao meu lugar na pesquisa como antropóloga com vista a permitir a capacidade analítica e de distanciamento no ato de pesquisa. Sendo assim, procurei manter permanentemente uma distância entre nós.

Gilberto Velho (1978), no texto “Observando o familiar”, lembra que nas ciências sociais o estabelecimento de uma *distância mínima* entre o pesquisador e o pesquisado permite o alcance de uma objetividade relativa (mas não completa) na investigação. No que tange à realização de estudos de determinadas situações ou relações que nos são familiares, Velho salienta que este fato não implica que o

³⁴ As cidades de Porto Alegre (capital do Rio Grande do Sul), Canoas e São Leopoldo fazem parte dos 31 municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre. Esta região ocupa uma área de 9.652,54 km², correspondendo a 3,56% do território do Estado do Rio Grande do Sul. No ano 2000, a sua população era de 3.705.403 habitantes equivalentes a 36,40% da população do Estado. A cidade de Porto Alegre possuía neste ano maior densidade populacional com 1.383.454 habitantes (IBGE, Censo Demográfico 2000).

pesquisador compreenda a lógica e os mecanismos do funcionamento das mesmas, o que significa que o fato de eu integrar o universo pesquisado não significa que dominava as suas vivências e experiências no processo de formação das suas identidades, pois, as práticas e as relações sociais não são estanques, isto é, são continuamente construídas e reconstruídas. É neste contexto que Velho citando Da Matta refere que:

O que sempre *vemos e encontramos* pode ser familiar, mas não é necessariamente *conhecido* e o que não *vemos e encontramos* pode ser exótico, mas, até um certo ponto, *conhecido*. No entanto, estamos sempre pressupondo familiaridade e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente. (VELHO, 1978, p 39)

Para se reconstituir a história de vida familiar dos estudantes africanos e entender suas opções e projetos de vida em torno de sua formação no Brasil recorre-se ao uso das narrativas biográficas, onde se procura explorar suas histórias de vida e trajetórias individuais e familiares. A análise do relato biográfico é uma das técnicas utilizadas pelos antropólogos para o estudo e investigação duma sociedade ou grupo social, pois, a partir desta técnica, os sujeitos sociais produzem uma imagem de si através da interpretação e significação de diferentes acontecimentos de sua vida.

Segundo Eckert (1996/7), embora esta técnica possa ser utilizada como uma importante fonte de pesquisa, nunca é utilizada de forma isolada, mas sim, associada a outras técnicas de investigação social. Por outro lado, Berger (1976) refere que a produção de biografias tem como ponto de referência o passado e o presente na medida em que o indivíduo recorre ao passado para produzir a sua história de vida. No entanto, o sentido que se dá às memórias passadas são interpretadas de acordo com o que indivíduo vive no presente, ou seja, o que ocorreu no passado é reinterpretado e ressignificado constantemente pelo indivíduo o que significa que o passado e a história de vida são mutáveis e flexíveis. Nas suas narrativas biográficas, os sujeitos sociais procuram dar uma coerência e continuidades cronológicas nos relatos de suas histórias vida. É com base neste quadro que se apresenta, neste trabalho, as histórias de vida de alguns estudantes cujas trajetórias são marcadas por uma forte mobilidade geográfica e por diferentes tramas familiares que tem o passado como o pano de fundo.

Durante a pesquisa de campo realizei visitas sistemáticas a residências de estudantes com quem tinha laços de amizade (moçambicanos e angolanos), principalmente mulheres³⁵. Alguns entrevistados me levavam para espaços mais reservados das suas casas como quartos, cozinhas, colocavam músicas típicas dos seus países, serviam refeições, trançavam o meu cabelo, mostravam correspondências e fotografias de seus familiares, roupas típicas e outros objetos pessoais, transformando o trabalho de campo num momento de verdadeira interação³⁶. Também participei em jantares, almoços e festas organizadas pelos estudantes em ocasiões especiais (festas de independências nacionais³⁷, aniversários e formatura de estudantes africanos). Além disso, freqüentei em locais e eventos onde estes grupos se inseriam (Restaurante Universitário da UFRGS, bibliotecas, seminários, palestras, Polícia Federal, Banco, e outros). Além disso, participei diretamente na organização de festas realizadas pelos estudantes moçambicanos³⁸.

A busca de informações também foi efetuada através de conversas informais que estabeleci com estudantes, professores, colegas da faculdade, vizinhos, amigos e em diferentes ocasiões. Além destas entrevistas formais e informais, foram estabelecidos contatos com as IES através de professores e funcionários da Pró-Reitoria de Graduação e Pós-Graduação e setores de Relações internacionais. Também foram estabelecidos contatos com o setor de estrangeiros da Polícia Federal.

O uso de materiais audiovisuais (máquina fotográfica e gravador), mediante negociação com os informantes, foi importante para complementar a coleta de dados. De igual modo, diário de campo foi um instrumento utilizado, sempre que necessário, para registrar algumas informações apreendidas durante o trabalho de campo.

Neste conjunto de instrumentos se incluem a pesquisa bibliográfica e documental, relacionados com o tema pesquisado. Esta pesquisa foi feita

³⁵ A maior parte destas visitas não era motivada pela pesquisa, mas sempre que podia, procurava registrar informações que julgasse pertinentes para a minha pesquisa. Muitas vezes quando ia para casa das minhas amigas apareciam outros estudantes africanos e a partir das conversas que se criavam surgiam elementos importantes.

³⁶ Entretanto, enquanto uns faziam questão de convidar para as suas casas outros se sentiam constrangidos em marcar entrevistas nas suas residências, alegando que não tinham condições para me receberem e que os seus quartos eram “bagunçados”. Nestes casos, as entrevistas eram realizadas na universidade.

³⁷ Durante este período foram realizadas festas da independência de Angola (duas), Cabo Verde (uma), Guiné-Bissau (uma) e Moçambique (uma). Participei em todas elas, com exceção da de Guiné-Bissau.

³⁸ Incluem-se aqui a festa e almoço da comemoração da independência nacional realizadas em 2004 e 2005 respectivamente e a festa de confraternização da Semana de Moçambique na UFRGS.

continuamente como forma de aprofundar melhor o conhecimento do objeto e universo do grupo em análise. A busca de informação a partir de outras fontes pertinentes como jornais, televisão e internet foi crucial.

Nas falas dos estudantes, a indignação com a maneira como os brasileiros viam os africanos e o continente africano foi patente. Foi assim que com intuito de compreender melhor as representações que os brasileiros tinham em relação ao continente africano que se realizou paralelamente entrevistas com seis estudantes brasileiras. Neste caso, o número de pessoas a entrevistar também foi aleatório, mas os elementos fundamentais para a seleção dos entrevistados foram a autotransclassificação racial e a postura política dos informantes. Para tal, entrevistei por um lado, estudantes que se classificavam como negros, que pertenciam a organismos do movimento negro organizado ou que realizavam pesquisas com recorte étnico-racial com foco em grupos sociais negros e por outro, estudantes que se classificavam como brancos e que conviviam de forma direta e indireta com os estudantes africanos. Neste contexto, entrevistei três estudantes negras e três brancas, todas colegas da faculdade.

É importante assinalar que os nomes dos estudantes africanos e brasileiros são fictícios, uma vez que alguns dos estudantes africanos preferiram manter seus nomes em sigilo. Para uniformizar o critério de classificação dos informantes, preferi trocar o nome de todos eles, apesar de dois estudantes terem implorado que queriam ver os seus nomes reais no trabalho.

2.2. O perfil dos estudantes

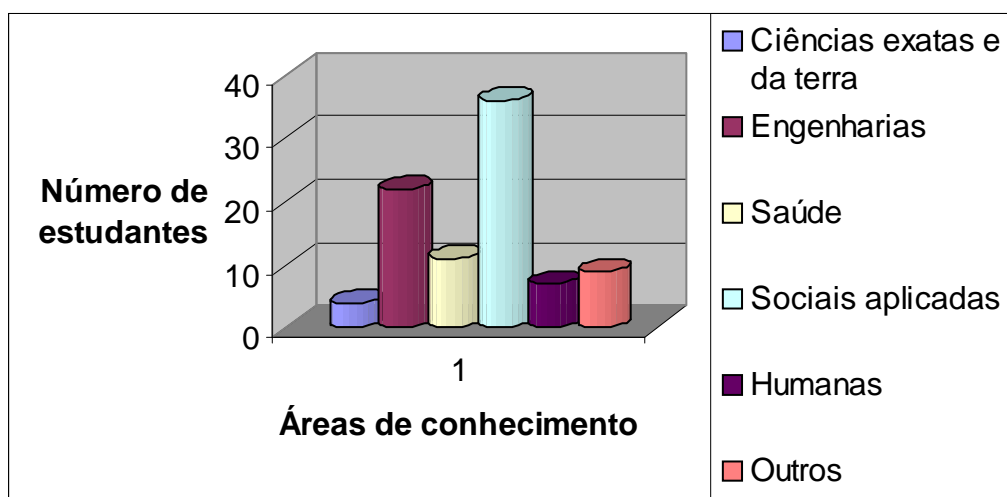
No segundo semestre de 2005 estavam matriculados nas cinco IES acima citadas cento e cinco estudantes africanos, dos quais cinqüenta e quatro homens e cinqüenta e uma mulheres, na sua maioria solteiros, com idades compreendidas entre os 18 aos 45 anos. Trata-se de estudantes oriundos majoritariamente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)³⁹ constituídos por Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Trinta e seis dos

³⁹ Os PALOP que também integram a Comunidade de Língua Oficial Portuguesa composto por mais três países (Brasil, Portugal e Timor Leste) possuem com Brasil vários aspectos comuns: adotaram o Português como língua oficial, foram colônias portuguesas, participaram no tráfico de escravos e integram os países em vias de desenvolvimento.

estudantes identificados são moçambicanos, vinte e cinco angolanos, dezenove são-tomenses, treze cabo-verdianos, oito guineenses, três senegaleses e um nigeriano⁴⁰. Inclui-se neste grupo, quatro casais de estudantes que se encontram na cidade de Porto Alegre com seus filhos. Uma das famílias é angolana, duas moçambicanas e uma senegalesa⁴¹. Um dos casais moçambicanos é a minha própria família, composta de marido, mulher e dois filhos⁴².

Oitenta e nove destes estudantes freqüentam cursos de graduação e os restantes dezesseis estão matriculados em cursos de pós-graduação⁴³. O maior contingente de estudantes de graduação se enquadra nas áreas de Sociais Aplicadas e Engenharias. Na pós-graduação, o maior número de estudantes se encontra nas Áreas de Sociais aplicadas e Humanas⁴⁴. A distribuição dos estudantes por curso está melhor detalhada no apêndice C assim como nos gráficos I e II, a seguir :

Gráfico I: Distribuição dos estudantes africanos por curso - Graduação



Fonte : IES/2005

Pesquisa e organização : Dulce Mungoi, 2005

⁴⁰ Existem na UFRGS três estudantes nigerianos selecionados em 2004 nos seus países no âmbito do PEC-G que freqüentam o curso de português para estrangeiros. A condição para a sua admissão na instituição é a sua aprovação na prova CELPE-Bras.

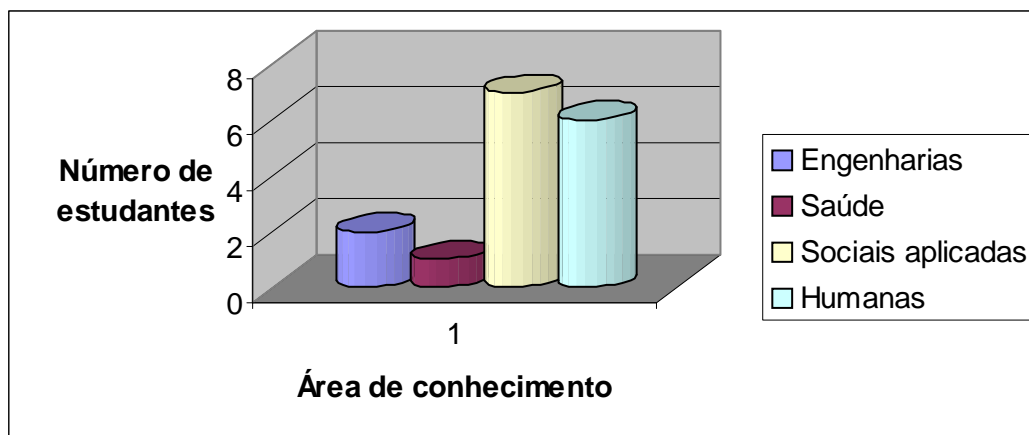
⁴¹ Composta por um estudante senegalês casado com uma brasileira com quem teve um filho. Este estudante possui um visto permanente e é docente de uma IES situada em Canoas.

⁴² Também reside em Porto Alegre uma família angolana (marido, mulher e dois filhos). A esposa e dois filhos emigraram para o Brasil há quatro anos para se juntar ao pai e esposo que era estudante vinculado ao PEC-PG na PUCRS. No entanto, este estudante se desligou da instituição e atualmente estuda numa IES de Lageado.

⁴³ Dos dezesseis estudantes de pós-graduação, apenas três freqüentam cursos de doutorado. Um deles está em vias de defender a sua tese.

⁴⁴ Estou tomando como critério de classificação as áreas de conhecimento do CNPq.

Gráfico II: Distribuição dos estudantes africanos por curso – Pós-Graduação



Fonte : IES/2005

Pesquisa e organização : Dulce Mungoi, 2005

O que se pode dizer com base nas entrevistas e conversas que tive com estes estudantes - e na minha experiência pessoal - é que uma das principais razões para a maior concentração dos estudantes nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas, Engenharia e Humanas, se deve, ao fato de na atualidade, estas áreas ocuparem um lugar de destaque nos países destes estudantes. Além de alguns destes cursos serem prestigiados, sobretudo as Sociais Aplicadas e Engenharias, muitos acreditam que, freqüentando estes cursos, têm o acesso ao mercado de trabalho facilitado. A área da Saúde, apesar de ser uma das mais prestigiadas, conta com um número insignificante de estudantes africanos. Não foi possível compreender se tal fato se deve a inexistência de vagas ou à falta de interesse por parte dos estudantes.

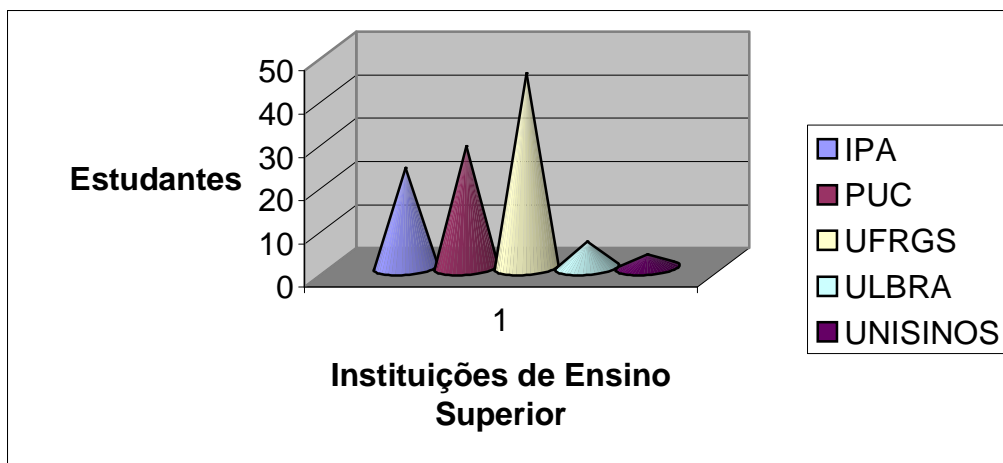
Vitor, 29 anos, solteiro, pertencente ao grupo étnico Bacongo, natural de Maquela de Zombo, província de Uige, Norte de Angola, estudante do segundo ano de Mestrado em Engenharia Metalúrgica na UFRGS, é um destes estudantes. Ao se referir às perspectivas do seu curso, destaca :

Hoje em Angola, qualquer área que seja, pode ser engenharia, seja ciências humanas. Qualquer profissão em Angola tem espaço, eu acho [...]. Qualquer um que se formar no Brasil com uma boa determinação e uma boa capacidade também chega em Angola e trabalha tranqüilamente, sem problema. Então Engenharia principalmente está sendo muito solicitado, chegando em Angola o mercado está bom[...].Tem muita coisa para fazer.

Geralmente, os estudantes têm opções de escolher seus cursos. O PEC-G e PEC-PG permitem que o estudante escolha dois cursos da mesma área e duas IES localizadas em Estados e cidades diferentes. Entretanto, a frequência no curso escolhido depende principalmente da disponibilidade das vagas. Também existem casos em que a área de formação é feita em função do interesse do financiador.

Para fins analíticos, pode-se dividir o vínculo dos estudantes a estas IES em quatro tipos. O primeiro, que representa a maior parte dos estudantes identificados (sessenta e três estudantes), está inserido no PEC-G e PEC-PG⁴⁵. Apenas a UFRGS e PUCRS é que possuem estudantes ligados a estes programas. Coincidentemente, estas duas instituições absorvem maior número dos estudantes, como se pode perceber a partir do gráfico III, a seguir:

Gráfico III: Distribuição de estudantes por IES



Fonte : IES/2005

Pesquisa e organização : Dulce Mungoi, 2005

O segundo é composto por vinte e oito estudantes que tiveram sua admissão garantida nas IES através de outros programas que permitem o ingresso do estudante sem que este esteja vinculado aos programas bi-laterais citados. É o caso de alguns estudantes moçambicanos e angolanos que frequentam cursos superiores no IPA e na ULBRA através de acordos institucionais celebrados diretamente entre estas IES com instituições de ensino superior, religiosas e ONGS nacionais e internacionais que operam nos países abrangidos.

⁴⁵ Cinquenta e quatro estudantes estão matriculados ao nível do PEC-G e apenas nove no PEC-PG.

Benedita, 24 anos, solteira, do grupo étnico Chope, estudante moçambicana do 1º ano do curso de Direito do IPA, é uma das estudantes que chegou ao Brasil através de um convênio estabelecido entre a Igreja Metodista de Moçambique e o IPA. Na situação da Benedita se encontram outros 22 estudantes africanos. Ao se referir à sua situação, a estudante se declarou nos seguintes termos:

[...] estou no IPA desde Março (2005). Consegui a bolsa através dos meus pais. Eles frequentam a Igreja Metodista lá em Moçambique e apareceram umas bolsas para o Brasil e eles mandaram para cá eu e o meu irmão. Nós não pagamos nada na faculdade e temos direito ao alojamento. Os meus pais só mandam dinheiro para nós nos mantermos aqui. O dinheiro serve para comprar material da faculdade, comida, ônibus, passeios, roupa, tudo.

O terceiro grupo composto por nove estudantes, abarca aqueles cujo ingresso se efetivou mediante submissão a provas de vestibular e de seleção de pós-graduação direcionados aos estudantes brasileiros em geral. Raica, 30 anos, solteira, de etnia changana, estudante de Enfermagem na PUCRS é uma delas. A estudante que chegou ao Brasil em 2004, só foi admitida na PUCRS um ano depois. Para garantir a sua admissão, ela teve que fazer vários cursinhos pré-vestibular e aulas particulares de português. Este foi, com certeza, um dos momentos mais dramáticos da sua estada em Porto Alegre como se percebe na sua fala :

[...] Sofri bastante para fazer os dois vestibulares. No primeiro não consegui. [...] Eu não parava em casa. Saía de manhã e só voltava à noite . Quando os irmãos⁴⁶ me trouxeram para cá, não me disseram que eu tinha que fazer uma prova. Logo que soube do meu resultado, pensei em desistir, voltar para casa, mas muita gente me deu força. Felizmente eu me esforcei e consegui.

Fazem parte do quarto grupo, cinco estudantes que ingressaram na UFRGS mediante aprovação de dossiê acadêmico (carta de aceitação e projeto de pesquisa) por suas respectivas faculdades ou departamentos. Todos eles frequentam cursos de pós-graduação.

⁴⁶ Refere-se aos irmãos da instituição que a tutela. Foi a partir deles que se concretizou a sua vinda ao Brasil. As despesas da sua formação no Brasil são financiadas por eles (alojamento, alimentação e custos inerentes à faculdade).

Cabe destacar que sete dos treze estudantes entrevistados estão vinculados ao PEC-G na PUCRS e UFRGS⁴⁷, dois ao PEC-PG na UFRGS, dois prestaram vestibular destinado aos estudantes brasileiros na PUCRS e UNISINOS, um realizou provas de seleção de pós-graduação na UFRGS e uma está vinculada ao intercâmbio interinstitucional vigente no IPA.

A maior parte dos estudantes da graduação não possui nenhum vínculo empregatício. Esta situação já não se verifica com os estudantes da pós-graduação onde se podem encontrar funcionários públicos como professores universitários, magistrados e técnicos de ministérios.

A fonte dos recursos financeiros, para custear as despesas da formação dos estudantes durante a sua permanência, também é heterogênea. Alguns estudantes recebem recursos oriundos do Governo dos seus respectivos países, como, por exemplo, alguns estudantes de São Tomé e Príncipe e Cabo Verde, do Governo Brasileiro através da *CAPES* ou *CNPq*⁴⁸, *ONG's* nacionais e internacionais, como a Fundação Ford, Banco Mundial, instituições religiosas, família, de suas famílias e outros custeiam seus estudos com recursos próprios. O valor das bolsas de estudos ou mesadas varia de 200 a 1500 dólares americanos.

Os estudantes africanos entrevistados também revelaram uma grande heterogeneidade em termos lingüísticos, étnicos, religiosos e culturais, o que demonstra que não se trata de um grupo homogêneo. No grupo existem estudantes monolíngües, que falam apenas a língua oficial dos seus países de origem que pode ser português, inglês ou francês; bilíngües, aqueles que se comunicam com a língua oficial, a sua língua materna ou uma outra língua nacional ou estrangeira e multilíngües que se expressam na língua oficial e em mais de uma língua nacional e/ou estrangeira.

Kenedh, 24 anos, solteiro, estudante nigeriano de graduação do curso de Engenharia Elétrica na ULBRA, integrante da etnia Yorubá, é um exemplo típico de um estudante multilíngüe. Ele, que chegou a Porto Alegre em março de 2004, como estudante do PEC-G, fala fluentemente inglês, yorubá e se expressa claramente em português, que aprendeu no Brasil depois de um longo período. O fato de ele falar

⁴⁷ Cinco deles são estudantes da PUCRS e dois da UFRGS.

⁴⁸ Como foi referido anteriormente, atualmente, o Itamaraty só financia os estudos estudantes inseridos no PEC-PG.

inglês e yorubá tem potencializado a sua estada em Porto Alegre. O estudante relata que tem sido solicitado com muita frequência para dar aulas de yorubá, principalmente a pessoas ligadas às religiões afro-brasileiras (pai e mãe-de-santo). Ele também já foi contatado para lecionar inglês em várias instituições de ensino, incluindo a sua própria. O estudante expõe a sua situação da seguinte forma :

[...] As pessoas estão sabendo que eu falo yorubá. Agora estão me procurando para dar aulas de yorubá. Pai-de-santo, mãe-de-santo [...]. Eles estão me ligando e estão procurando mais grupos. Dizem que vão pagar bem. Eu estou esperando. Até anteontem ligaram para mim.(...). Eu acho que é muito bom porque o yorubá deles é misturado com português. Eles querem aprender yorubá original da Nigéria. Na minha faculdade também falaram comigo, mas, eu agora tenho um contrato com uma escola e não posso fazer duas coisas [...].

Importa referir que nem todos os estudantes entrevistados falam línguas nacionais. Um dos exemplos é Faruk, 26 anos, solteiro, do grupo étnico ronga, estudante moçambicano de Mestrado em Economia da UFRGS. Ele referiu que nunca teve preocupação em aprender nenhuma língua nacional. Faruk, que além do português, também fala inglês e francês, confessa que este fato atualmente lhe é bastante desvantajoso e constrangedor. A esse respeito o estudante declara:

Eu entendo ronga⁴⁹, mas não falo. Minha mãe fala, meu pai falava e meus irmãos também falam. Desde criança eu nunca me interessei em aprender, mas hoje eu sinto falta e me sinto envergonhado de dizer que não sei falar.

A situação deste estudante também é vivida por uma geração de jovens urbanos moçambicanos. Logo após a independência do país, a língua portuguesa foi um dos elementos fundamentais para a constituição da unidade nacional e as línguas nacionais foram relegadas para segundo plano. Como observa Matias (2004) no seu texto, “Português Língua Africana”⁵⁰ :

⁴⁹ Língua de origem bantu falada pelo grupo etnolingüístico Ronga, da província e cidade de Maputo.

⁵⁰ Vice-presidente da Sociedade da Língua Portuguesa e co-coordenador editorial do Ciberdúvidas. O texto está disponível na <http://ciberduvidas.sapo.pt/php/portugues.php?id=46> (acessado em 18 de Novembro de 2005).

A opção pela língua de Camões foi tomada pelos movimentos independentistas ainda no decurso da luta de libertação e resultou do reconhecimento de que a sua utilização concorreria eficazmente para consolidar as fronteiras políticas e culturais dos futuros Estados, contribuindo também para fortalecer a independência e a unidade nacional.

A diversidade religiosa também é uma das principais marcas do grupo. A maior parte dos estudantes se declarou católica. Entretanto, existem no grupo, muçulmanos, evangélicos e sem religião. Muitos disseram que a vinda ao Brasil criou mudanças também nas suas vidas religiosas. A maioria acaba por não freqüentar mais a igreja e um número reduzido arranja algum tempo para ir à igreja ou fazer suas orações.

Alcinda, 25 anos, solteira, estudante angolana do grupo étnico Kimbundo que estuda Psicopedagogia na PUCRS desde março de 2004, declara que quando vai à Igreja católica, que fica próxima da sua casa, se sente isolada por falta de companhia. Na sua fala, Alcinda, que em Angola foi catequista e participava ativamente nas cerimônias religiosas, destaca :

[...] Quando chequei reclamei um monte. Não sabia que as culturas são diferentes. As missas são diferentes. Lá as coisas são mais animadas Nós lá celebramos dentro de uma cultura solene. Lá temos os nossos rituais, ofertório. A dinâmica é diferente, mas, o ritual da missa continua. [...] Você não sente firmeza quando as pessoas te saúdam. Não sei se é por causa da cor ou por motivos pessoais.

Por outro lado, Mussá, 27 anos, solteiro, estudante senegalês de Administração da PUCRS, vinculado ao PEC-G, é um dos estudantes que procura preservar os hábitos religiosos mesmo perante as barreiras que encontra. Educado desde a sua infância como muçulmano⁵¹ no seio de uma família de oito irmãos, o estudante conta que, apesar de Porto Alegre não possuir mesquitas, desde que chegou ao Brasil, em 2001, nunca deixou de fazer as suas orações diárias. O estudante descreve:

⁵¹ Seus pais não possuem nenhum grau de escolaridade, mas estudaram árabe no Senegal para permitir a prática da religião muçulmana.

Mesmo tendo uma vida agitada eu procuro cumprir com as minhas orações diárias. Acordo todos os dias às seis horas da manhã e faço a minha primeira oração. Isso é infalível. Não consumo álcool, não bebo e não como carne de porco, mesmo tendo amigos que fazem isso. Durante o dia nem sempre é possível fazer orações. Então, quando eu volto da faculdade à noite, às 11 horas, tento compensar. Felizmente tenho conseguido sem problemas [...].

Em relação às práticas religiosas do Ramadã, Mussá conta que mesmo não estando por perto de sua família, este mês continua sendo sagrado. Entre essas práticas, a do "iftar"⁵² é a que apresenta maiores dificuldades, como se pode perceber no trecho a seguir:

Desde que estou no Brasil faço jejum todos os anos. Faço o possível da não falhar. O grande problema é que eu não tenho tempo de cozinhar em casa, eu como sempre fora, e no mês de Ramadã fica muito complicado, mas mesmo assim eu me arranho.

No primeiro dia que entrevistei Mussá no quarto que divide com um estudante brasileiro, na Casa de Estudantes Aparício Cora de Almeida (CEUACA), localizada na Rua Riachuelo, centro da cidade de Porto Alegre, dois aspectos chamaram atenção. Por um lado, a sua mesinha de cabeceira era um espaço sagrado onde se encontrava um Alcorão escrito em francês e árabe. Por outro, nos cantos da parede era exibida uma foto do presidente Lula, acompanhado com o presidente do Senegal Abdoulaye Wade, durante a visita que o presidente brasileiro fez àquele país africano.

Estes dois elementos podem ser interpretados de duas formas. Mesmo dividindo o quarto com uma pessoa com valores culturais distintos, Mussá conseguiu negociar espaços sagrados que assumem importância na sua vida pessoal. Nota-se também uma preocupação do estudante em manter os vínculos com a sua terra natal e de evidenciar que o Brasil e África se encontram unidos.

Fazer referência à moradia dos estudantes africanos é pertinente pelo fato desta ser um dos aspectos cruciais para adaptação destes estudantes. Estes estudantes estão espalhados por diferentes bairros de Porto Alegre, mas a maior parte se concentra no Centro da cidade, nos bairros Cidade Baixa e Rio Branco (ver anexo

⁵² "Iftar", é a primeira refeição consumida pelos muçulmanos após o pôr do sol, depois de 12 horas consecutivas de jejum. Ela ocorre no final do dia (ao pôr do sol).

B). Uns moram em apartamentos alugados, que compartilham com suas famílias, no caso de pessoas com vínculos de parentesco (casais, irmãos, primos etc), outros dividem com colegas da faculdade, que podem ser brasileiros, dos seus países ou não e um outro grupo em alojamentos destinados aos estudantes de ambos os sexos, mediante o pagamento de uma taxa mensal ou gratuitamente. Residir em um apartamento alugado e ter um quarto individual faz parte do ideal de quase todos os estudantes, principalmente, devido à necessidade de maior privacidade. Entretanto, por questões financeiras, muitos são obrigados a viver coletivamente em apartamentos ou alojamentos. As vagas das casas dos estudantes existentes são limitadas e o acesso é condicionado ao cumprimento de exigências definidas por cada instituição. O alojamento do IPA e a CEUACA são os únicos que acomodam estudantes africanos. O alojamento do IPA, onde além dos 23 estudantes africanos residem estudantes de Timor Leste é destinado exclusivamente aos estudantes inseridos no convênio vigente na instituição.

No início do trabalho de campo, moravam no CEUACA cerca de 10 estudantes africanos. Entretanto, até dezembro de 2005 estavam lá apenas sete estudantes⁵³. Um deles terminou seu curso e regressou para o seu país e outros dois mudaram para apartamentos alugados. Na verdade, a CEUACA é concebida por muitos entrevistados como um lugar de passagem devido às condições que a casa oferece. Só os que não possuem outra alternativa é que permanecem na instituição durante muito tempo.

Durante a realização do trabalho de campo foi possível perceber que em alguns casos, a vida em grupo se caracterizava por tensões devido a diferenças ligadas ao caráter, hábitos, higiene, cultura e nacionalidade das pessoas. Estas situações têm originado conflitos e divisão dos estudantes em subgrupos. Na maioria das vezes, os conflitos são gerados por motivos aparentemente banais como lavar louça, varrer, trançar cabelos em locais considerados inadequados, briga de namorados ou namoradas, fazer barulho, sem contar com as “fofocas” que surgem no seio do grupo.

A fofoca, concebida como um relato de fatos reais ou imaginários sobre o comportamento alheio (Fonseca, 2000), assume uma importância comunicativa no contexto das relações entre os estudantes africanos. É através dela que os diferentes

⁵³ Três guineenses, três nigerianos e um senegalês.

grupos e subgrupos obtêm informações sobre o que acontece com outros grupos, tomam conhecimento das brigas, da chegada dos “calouros”, das relações afetivas entre africanos, entre africanos e brasileiros, festas, viagens, doenças, desempenho acadêmico e de tudo que acontece no seio da “comunidade africana” em geral. Neste contexto, as fofocas não devem ser analisadas de forma isolada, ou seja, fazem parte das relações comunitárias (Elias, 2001). Na maioria das vezes, as informações relacionadas com as fofocas são transmitidas de grupo para grupo, através de pessoas (africanos ou brasileiros) que transitam de um grupo para outro.

Foto 5



Legenda: Entrevista com um dos estudantes africanos numa das salas de estudos a CEUACA. Esta sala também tem sido utilizada pelos estudantes que dão aulas de línguas (francês ou inglês) aos moradores ou não do CEUACA.

2.3. A decisão de atravessar o “Atlântico Negro”: projeto individual ou familiar?

Para quem transita pelos espaços de algumas universidades brasileiras, principalmente no início de cada ano letivo, se depara com um grupo de “calouros” que se destacam pelas suas aparências físicas. São estudantes africanos, na sua maioria negros, recém-chegados dos seus países que, ainda mergulhados num mundo desconhecido, se esforçam em localizar alguns lugares na universidade.

Num primeiro olhar, parece óbvio que uma das principais razões que faz com que anualmente centenas de jovens africanos partam para o exterior, deixando suas famílias e seus países, está relacionada com a sua aspiração de obter um diploma de curso superior. Entretanto, por detrás deste objetivo, podem-se encontrar outros fatores de ordem socioeconômica, política e pessoal que impulsionam tal deslocamento.

A Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) aponta que os principais fatores da emigração estudantil dos PALOP são motivados pela fragilidade econômica (fruto da colonização), problemas políticos pós-independência (guerras e conflitos étnicos), falta de instituições e recursos humanos para formação dos estudantes (destruição de escolas e fuga de recursos humanos); perseguições militares e serviço militar obrigatório. O advento da modernização e a tentativa da superação do subdesenvolvimento do continente africano são apontados como outros fatores que incentivam a imigração estudantil (Pedro, 2000).

E o que dizem os estudantes entrevistados? Por que terão eles optado pela formação no estrangeiro ? E por que Brasil?

Para analisar o tipo de deslocamento a que os estudantes africanos estão sujeitos, Pedro (2000)⁵⁴, na sua Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, intitulada “Identidades traduzidas num mundo globalizado: os estudantes africanos em Florianópolis”, se vale do conceito de *imigração provocada*, definido por Daniel Gondoulou, no seu livro “Entre Paris et Bacongo”. Este tipo de imigração se distingue das demais migrações africanas - designadas de migrações espontâneas - pelo fato

⁵⁴ Ex-estudante angolana da Universidade Federal de Santa Catarina.

de ser temporária, de envolver quase sempre acordos entre os países de origem e de destino e não terem uma finalidade basicamente econômica.

É uma realidade que, nos países dos estudantes entrevistados, o ensino superior é ainda incipiente pelo fato dos mesmos terem conquistado a independência muito recentemente e enfrentarem vários problemas socioeconômicos que impedem que se efetue um grande investimento no setor da educação. Por esta razão, o acesso à educação, sobretudo ao ensino superior, é um privilégio de uma minoria da população. As poucas IES existentes nestes países não conseguem responder a demanda cada vez crescente de estudantes que anualmente procuram se inserir no ensino superior. Neste quadro, emigrar para o estrangeiro, por um tempo determinado para freqüentar um curso superior, tem sido uma das alternativas de muitos que terminam o Segundo Grau.

Antes de chegarem ao Brasil, os estudantes entrevistados tinham diferentes ocupações nos seus países. Alguns trabalhavam em instituições governamentais e não-governamentais outros faziam cursos (línguas e informática) enquanto tentavam ingressar na universidade nos seus países ou uma bolsa de estudos para o exterior, e um outro grupo já tinha ingressado em instituições de ensino superior públicas ou privadas.

Benedita, estudante moçambicana de Direito no IPA é uma das estudantes que antes da sua chegada ao Brasil já freqüentava ensino superior no seu país. A estudante declara :

[...] Eu estudei inglês no Instituto de Língua de Maputo até a 5º nível e depois concorri para a universidade pública. Só que não consegui entrar. Então, fiz vestibular na universidade privada, a UCM (Universidade Técnica de Moçambique) entrei, só que chegou a bolsa e eu optei por vir ao Brasil.

Um dos aspectos que chamou atenção durante a realização desta pesquisa é a existência de um número significativo de estudantes que já estavam inseridos no ensino superior. Este fato fez com que se deixasse de lado a idéia quase consensual de que todos os estudantes, que emigram para o Brasil para estudar, procuram unicamente o acesso ao ensino superior. Que motivos fazem com que os estudantes

já “integrados” optem por abandonar seus cursos para estudar numa IES de um outro país ?

Para Faruk, estudante moçambicano que fez sua graduação e Mestrado no Brasil como estudante do PEC-G e do PEC-PG, foi a busca de uma melhor formação que influenciou a sua decisão de, em 1998, interromper o seu curso de graduação em Economia no seu país. Faruk se justifica dizendo :

[...] Antes de eu vir para cá fazia universidade em Moçambique na UEM, na Economia, há quase um ano. Vim para cá porque durante o tempo que eu estava lá vi que as pessoas tinham dificuldades. Os professores eram pouco preparados, eram inseguros. Eram licenciados⁵⁵ que davam aula. Dentro destas dificuldades surgiu a oportunidade para estudar fora e eu vim.

A mesma decisão foi tomada por Raica, Técnica de Enfermagem que, em Moçambique, era funcionária de um hospital público. Antes de viajar para Porto Alegre, a estudante tinha sido selecionada para fazer graduação em Enfermagem no Instituto de Ciências de Saúde Maputo. Entretanto, a sua opção foi de vir emigrar na esperança de que no Brasil, as condições seriam melhores e que mais tarde poderia fazer o curso de Medicina, seu curso preferido.

Além disso, obter um diploma universitário no estrangeiro constitui um dos meios que garante o prestígio, a ascensão social e um futuro próspero para o estudante. Pelo menos é o que se pode constatar com base no relato da Benedita :

Eu acho que nós todos, inclusive tu, que estamos a estudar aqui (no Brasil) temos vantagens sim, porque a gente está a estudar no exterior. Sabemos que em Moçambique dão muito valor a esse aspecto de pessoas que estudam fora, porque parecendo que não por estarmos noutra país a gente leva a bagagem daqui e juntando com a nossa de Moçambique a gente enriquece mais em relação aos que estudam lá [...]. Aqui se investiga muito pela internet, biblioteca, muitos livros. Temos mais acesso ao mundo aqui do que lá.

No que tange à opção pelo Brasil como país de formação, os estudantes apontam uma multiplicidade de fatores que motivaram suas escolhas. Uns dizem que vieram ao país simplesmente pela oportunidade que tiveram, outros por influência de

⁵⁵ Professores universitários com o nível de graduação.

familiares e amigos que estudam ou estavam estudando no Brasil e outros pela vontade de conhecer o Brasil, aprender uma nova língua e cultura. No capítulo IV, serão apresentados dados que indicam que a fascinação pelo Brasil, está presente no horizonte dos jovens africanos, principalmente, devido às imagens que são veiculadas pela mídia nestes países: carnaval, futebol, samba, mulher bonita etc. Paradoxalmente, pouco se sabe sobre a qualidade do ensino superior no país.

Na sua tese de Doutorado em Serviço Social sobre os estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro, defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Subuhana (2005), pesquisador moçambicano, constatou que no momento de escolher um país para prosseguir os estudos, o Brasil apresenta vantagens por causa dos laços de amizade que unem os dois países com ênfase em suas especificidades históricas, sociais, econômicas, educacionais, lingüísticas e culturais. Por outro lado, o Brasil acaba sendo mais viável economicamente em relação aos vários países da Europa e Estados Unidos da América. O autor aponta ainda que atualmente muitos moçambicanos mandam seus filhos para o Brasil para prosseguir seus estudos universitários por moda.

Os relatos da maioria dos estudantes entrevistados revelam, entretanto, que o Brasil não figuraria como primeira opção, caso estes tivessem oportunidade de escolher um país para estudar. Entretanto, se comparado com Portugal, outro país de expressão portuguesa, o Brasil é privilegiado.

É importante destacar também que se estudar num país como Brasil, em que a língua portuguesa é oficial pode trazer vantagens para os estudantes do PALOP, devido à facilidade de comunicação, também pode ser desvantajoso, na medida em que a sua formação não viabilizará o aprendizado de outras línguas, como acontece com os estudantes que estudam nos países não falantes de português. Entretanto, os estudantes provenientes de países de expressão inglesa e francesa que estudam no Brasil terminam seus cursos falando português.

Ao se referirem ao Brasil, os entrevistados destacaram que embora o país possua melhores condições socioeconômicas que a maioria dos países africanos os problemas sociais são característicos dos países em vias de desenvolvimento.

Os países mais citados pelos estudantes como lugares ideais para sua formação foram a Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha e França, por serem

considerados países mais desenvolvidos que o Brasil e também pela possibilidade de aprender ou praticar uma nova língua. Os relatos abaixo ilustram as opções dos estudantes. No seu depoimento, a moçambicana Benedita declara :

[...] Se não fosse para os Estados Unidos, ia para Inglaterra, para Oxford, claro. Uma universidade superfamosa e por causa da língua, mas para um país de língua portuguesa vinha para o Brasil.

Por sua vez, Lurdes, 25 anos, estudante guineense de Ciências Sociais da PUCRS, filha de pai guineense e mãe cabo-verdiana, que vivia com sua mãe em Cabo Verde desde 1998, declara:

[...] Eu vim para aqui porque *não tinha como ir para França*. Era a única opção vir ao Brasil. Meu pai estava tentando uma bolsa na Guiné que era para Europa. Ao mesmo tempo a gente tentava em Cabo Verde para os Estados Unidos. Só que para os Estados Unidos tinha que ser quadro de honra e não tinha bolsa para França. E eu como estava cansada de Cabo Verde optamos por sair. Saímos três irmãos de uma vez.

Mussá, que é proveniente de um país cuja língua oficial é o francês, aponta as seguintes razões da sua vinda ao Brasil:

[...] Depois de 2º grau completo eu fiz um curso de voluntariado. Eu fui dar aulas quatro anos. Só que eu planejei que eu queria estudar fora. Fazer um outro curso diferente de pedagogia. Então, eu não queria ir para França. Eu pensava que na França eu não ia aprender uma outra língua. *Primeiro eu queria ir para Alemanha*, mas depois eu achei que alemão era muito mais difícil que português. Ai depois eu vim para aqui o Brasil, mas a língua também é complicada.

Para outros, como a angolana Alcinda, foi a simples oportunidade que lhe trouxe ao Brasil. As despesas referentes à sua moradia, alimentação e faculdade também são custeadas por uma instituição religiosa. A família só envia dinheiro para despesas pessoais. Alcinda se expressa da seguinte forma:

Eu vim porque me deram a chance. Queres ir? Eu disse: sim. Depois tratei toda documentação na Embaixada [...].

Apesar de muitos destes estudantes terem referido que gostariam de ter ido estudar em outros países, a vontade de conhecer o Brasil também se revelou importante na tomada de decisão. É o que se percebe na seguinte fala de Faruk:

Brasil é um país que eu sempre quis conhecer por causa da diversidade cultural, clima e língua. Só que acabei vindo para o sul de Brasil que é frio. Tive influencia de amigos que estavam lá a trabalhar e filhos do corpo diplomático.

A mesma explicação está presente no discurso de Mussá:

[...] o Brasil é um país que sempre conheci porque a gente estuda Brasil como um país-continente, como um dos maiores países do 3º mundo, países em desenvolvimento. Quando estudei Economia e Geografia apreendi que a população brasileira era do 3º mundo. Senegal, que tem quase 12 milhões de habitantes também é um país do 3º mundo e aí você vê que há diferença entre dois países do terceiro mundo. E isso também me motivou bastante [...].

Cabe destacar que este estudante já tinha dois primos a estudar em Porto Alegre, fato que também influenciou a sua vinda ao Brasil. Contudo, Mussá sempre procurou mostrar ao longo da entrevista que esse fator não foi determinante.

2.4. O papel da família na concepção dos projetos de formação

Entendida por Bourdieu (1996), como uma “ficção bem fundamentada⁵⁶”, a família participa de forma ativa na concepção dos projetos de formação da maioria dos estudantes entrevistados nas suas mais variadas formas de apoio que se amplia até aos amigos.

Gilberto Velho (1994), no seu livro “Projeto e Metamorfose” concebe o mundo moderno como um espaço da valorização do indivíduo que favorece a elaboração de projetos individuais. Para ele, na sociedade complexa e moderna, a família emerge principalmente como rede de apoio. Na sua análise, Velho se baseia no conceito de

⁵⁶ Família é vista pelo autor como um princípio de realidade social que resulta de uma construção social. Ela envolve simultaneamente o individual e o coletivo. A família como categoria social objetiva (estrutura estruturante) é o fundamento da família como categoria social subjetiva (estrutura estruturada) (BOURDIEU, 1996)

projeto definido por Alfred Schütz (1970-1971; 1979) que refere que projeto “é a *conduta organizada para atingir finalidades específicas*”. Na perspectiva de Velho, os projetos individuais sempre interagem uns com os outros dentro de um campo de possibilidades. Isto é, eles não operam num vácuo, e sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos. Em virtude de sua complexidade, os projetos, na perspectiva de Velho, dão aos indivíduos a possibilidade de serem portadores de projetos diferentes e até mesmo contraditórios cuja pertinência e relevância serão definidas em função do contexto. É assim que o autor destaca que:

As trajetórias dos indivíduos ganham consistência a partir do delineamento mais ou menos elaborado de projetos com objetivos específicos. A viabilidade de suas realizações vai depender do jogo e interação com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades. Os projetos, como as pessoas, mudam. Ou as pessoas mudam através de seus projetos. A transformação individual se dá ao longo do tempo e contextualidade. (VELHO, 1994, p. 46/47).

Ao analisar os projetos, o autor também utiliza o conceito campos de possibilidades que consiste na dimensão sócio-cultural que funciona como um espaço para a formulação e implementação de projetos.

Outra autora que trabalha com a noção de projeto é Leandro (2004), pesquisadora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Minho, Portugal. No seu texto, “Dinâmica social e familiar dos projetos migratórios: uma perspectiva em análise”, a autora salienta que se, por um lado, o projeto é vontade individual, por outro, integra também a dinâmica ou, inversamente, a inércia desta ou daquela sociedade onde pretende tomar forma e a percepção que se forja acerca das mesmas. Trata-se de uma dialética que deverá ser procurada na relação do homem com a natureza e a sociedade, tendo em conta as condições de origem e as relações que as pessoas tecem entre si ao longo da sua trajetória de existência. Este aspecto assume uma importância fundamental, na medida em que o projeto, para ter realidade, necessita integrar as possibilidades objetivas que lhe são exteriores. Para Leandro, o que se verifica é que todo projeto, sendo, simultaneamente, interiorização das oportunidades objetivas e exteriorização da interioridade pelo que se dá a ver, é o que

exprime melhor a articulação entre o subjetivo e o objetivo, entre a intervenção dos atores e as condicionantes sociais a que os mesmos estão sujeitos.

Os dados coletados durante a pesquisa revelam que o papel da família é determinante na concepção dos projetos de formação dos estudantes. Sendo assim, as famílias devem ser vistas como atores que geram possibilidades e expectativas neste processo de formação dos estudantes africanos, mesmo em casos em que os estudantes possuam bolsas de estudos de instituições governamentais e não governamentais. São os parentes que muitas vezes articulam a vinda dos seus filhos ao Brasil e garantem a sua estada no país.

No âmbito da realização da presente pesquisa, apurou-se que existem em Porto Alegre filhos de pessoas que ocupam lugares de chefia no governo como diretores nacionais, políticos, funcionários públicos e da rede bancária, ou seja, famílias de alto *status* socioeconômico e político. Geralmente, estas famílias custeiam as despesas dos seus filhos com seus próprios recursos⁵⁷. No entanto, a maioria dos estudantes entrevistada provém de famílias com baixo capital econômico. Para a maior parte delas, manter os seus filhos no Brasil ou em instituições de ensino privado existentes nos seus países com seus próprios rendimentos, torna-se dispendioso ou quase impossível⁵⁸. A escolaridade e as ocupações dos pais dos entrevistados também variam. Existem filhos de pais sem nenhum grau de escolaridade, com ensino primário, básico, médio e uma minoria com ensino superior. Alguns deles são domésticos, outros trabalham por conta própria como mecânicos, costureiros, pequenos comerciantes, outros são professores primários e altos funcionários públicos de Ministérios.

Leandro (2004), na sua reflexão do fenômeno das migrações internacionais portuguesas, refere que não se pode pensar em projetos migratórios como estando desligados da dinâmica social e familiar em situações muito concretas. A autora lembra que:

⁵⁷ Existem também famílias sem elevado capital econômico que custeiam as despesas dos seus filhos com seus próprios recursos.

⁵⁸ Em Moçambique, um país onde o salário mínimo não chega a 50 dólares americanos, o custo de uma mensalidade numa IES privada varia de 250 a 300 dólares americanos.

É, normalmente, na família e em função da família de orientação ou de procriação e numa dada situação social que se concebem, tomam forma e realidade e reelaboram os projetos migratórios (LEANDRO, 2004, p.1).

A mesma reflexão pode ser encontrada no texto de Bela Feldman-Bianco “A Família na Diáspora e Diáspora na Família”, quando a autora sublinha a importância que as relações de parentesco consangüíneos e afins tiveram nas políticas de emigração portuguesa. Tomando em consideração que Portugal tinha seus cidadãos espalhados pelo mundo, o governo Português, ao longo do tempo, redefiniu suas políticas de modo a contemplar a experiência transnacional dos portugueses. Foi assim que as questões relacionadas com a cidadania destes portugueses espalhados pelo mundo passaram a ocupar um lugar central na agenda da política imigratória portuguesa. Citando o exemplo dos portugueses de New Bedford, a autora mostra como esta comunidade construía, no seu cotidiano, um “Território português fora de Portugal” onde as redes de parentesco assumiam um papel fundamental. Através da circulação de bens materiais e simbólicos os portugueses de New Bedford constroem campos sociais que estabelecem uma ligação entre Portugal e América. É, portanto, com base nestes dois mundos que os imigrantes reinventam suas tradições e se dividem entre os mesmos, estabelecendo contatos permanentes com parentes fictícios ou reais. Estas redes sociais abrangem igualmente parentes de outros cantos do mundo fortalecendo, assim, o caráter transnacional da imigração portuguesa.

É claro que o grupo pesquisado neste trabalho não se encontra numa situação de diáspora⁵⁹ (onde a principal preocupação é de fixar uma residência definitiva) como os portugueses analisados por Bela Felman Bianco, mas a análise feita em relação à emigração portuguesa não deixa de ser útil para analisar a dinâmica migratória dos estudantes africanos em Porto Alegre. No caso dos estudantes africanos se verifica que os vínculos dos que ficam e dos que partem são mantidos de forma constante através de contatos permanentes entre os estudantes e seus familiares, através de viagens de parentes para o Brasil e dos estudantes para os seus países, troca de

⁵⁹ James Clifford (1999, p303), no seu livro “Itinerários transculturales”, tomando como base a definição feita por Safran, destaca que a diáspora envolve uma história de dispersão, mitos e memórias da terra natal, alienação no país em que se encontram, desejo de regresso, apoio à terra natal e uma identidade coletiva definida por esta relação (tradução minha)

mensagens por e-mail, telefone assim como de bens materiais e simbólicos como dinheiro, roupas, comidas típicas, músicas, fotografias, etc.

No contexto deste estudo, partindo de princípio que a família representa o núcleo central da vida de qualquer indivíduo, procura-se, retratar as múltiplas formas da intervenção da família nas trajetórias dos estudantes para o Brasil. Ao se abordar um tema complexo como este, se está ciente de que a família é uma instituição social básica que assume configurações diferentes em todas as sociedades humanas, daí a impossibilidade de universalizá-la. Ao longo desta pesquisa, o termo *família* é utilizado para designar simultaneamente a família nuclear composta por marido, esposa e filhos ao grupo de indivíduos ligados entre si através de laços de consangüinidade e afinidade: mãe, pai, irmãos, tios, sobrinhos, primos, cunhados, sogros, etc.

No grupo pesquisado, a influência da família na formação dos estudantes pode ser percebida a partir de três dimensões. Existem situações em que a decisão de estudar no Brasil foi tomada pela família dos estudantes; outras em que a imigração dos estudantes ocorreu dentro de uma rede familiar, ou seja, foi a partir da imigração de um dos membros da família que se articulou o deslocamento dos outros membros para o Brasil; e casos de estudantes em que a família está aparentemente desvinculada dos seus projetos de formação. A abordagem sobre a família está centrada em torno de três questões fundamentais: a) História familiar e grau da participação da família na decisão de estudar no Brasil; b) O que motiva a família a financiar o estudo dos seus filhos e/ parentes no Brasil? c) O que faz com que vários membros da mesma família emigrem temporariamente para o Brasil para prosseguir seus estudos?

Ao longo dos três tópicos que se seguem, tomando como base as trajetórias de alguns entrevistados, faz-se uma abordagem das três dimensões da intervenção família na formação dos estudantes.

2.4.1. A formação superior como projeto familiar

Para fazer face aos dilemas do acesso ao ensino superior, muitas famílias urbanas africanas optam por mandar seus filhos para o exterior com recursos próprios ou mediante consecução de uma bolsa de estudos. A história de Benedita pode servir

de exemplo de como a família participa na concepção do seu projeto de formação e no processo da vinda dos estudantes ao Brasil. A estudante conta que foram os pais que articularam e criaram as condições necessárias para que ela e seu irmão mais novo viajassem para o Brasil. Benedita, que já tinha vivido em São Paulo dos 12 aos 16 anos, durante a formação superior dos seus pais⁶⁰, refere no trecho a seguir, que foi no seu ambiente familiar que buscou a inspiração para os estudos:

[...] por acaso eu quis cursar faculdade porque eu cresci vendo meus tios na faculdade. Eu era pequena e eles estavam estudando na faculdade. Então eu cresci naquilo que tenho que estudar. Tenho que entrar na universidade para me formar. Para minha família o fator escola é muito importante. Meus primos são mais novos, mas tem a mesma ambição e como nossos pais são assim formados; a maioria deles vai ser com certeza [...].

Percebe-se, assim, que a estudante se espelhou na sua família para prosseguir os seus estudos e se considera como uma fonte de inspiração para os seus parentes mais novos. O projeto de formação superior desta estudante não começou com o seu ingresso na IES no Brasil. Antes de conseguir a vaga para o Brasil, Benedita já tinha feito provas de admissão (vestibular) na faculdade de Direito na UEM. Na verdade, o sonho da Benedita sempre foi de estudar na UEM e se formar em Direito como seu tio, irmão do seu pai, que cresceu com ela. Ela relata :

[...] Tenho um tio que fez Direito. Um tio meu que é quase meu irmão porque é jovem e que meu pai criou. Meu pai perdeu o pai muito cedo e então ele criou todos os irmãos praticamente. E meu tio falava do curso dele e eu o acompanhava quando ele ia à faculdade [...].

Benedita revela que não conseguiu ingressar na UEM e, como alternativa, os pais, que já se mostravam preocupados por ela ser a filha mais velha, a matricularam na Universidade Técnica de Moçambique (UCM), uma universidade privada em Maputo (capital de Moçambique) para fazer o curso de Direito. Portanto, estudar no Brasil foi uma das opções que surgiu dentro do campo de

⁶⁰ Pai e madrasta (sua mãe biológica já faleceu). Seu pai se formou em Administração Pública na Universidade de São Paulo e sua madrasta em Matemática na mesma instituição. Sua mãe biológica tinha apenas ensino básico.

possibilidades criadas pelos pais. Segundo a estudante, o anúncio da bolsa foi marcado por muita expectativa:

Eu estava em casa, na cozinha, a conversar com minha irmã e com meu pai e depois aparece a minha mãe e diz: “*vem cá para o quarto, eu e o Edson*” (Edson é o meu irmão que está aqui comigo). Saímos da cozinha, fomos para o quarto, então ela me perguntou se eu ainda queria ficar só em Moçambique [...]. *Se for para ir para o exterior eu vou, porque é sempre melhor estudar fora*. Então decidi o que eu ia fazer, eu disse que queria fazer Direito, Ciências Sociais ou Psicologia.

A bolsa de estudos para Benedita e seu irmão foi possível devido à rede de relações sociais dos seus pais. Foi a partir dos contatos estabelecidos pelos seus pais na Igreja Metodista⁶¹, onde se casaram e freqüentam, que os dois irmãos conseguiram vir estudar numa universidade privada em Porto Alegre que lhes isenta de todas despesas (mensalidades, alojamento e outras taxas administrativas). Em contrapartida, à semelhança dos estudantes do PEC-G, os seus pais são obrigados a mandar mensalmente cerca de 300 a 400 dólares americanos para garantir a estada dos seus filhos no Brasil: livros, alimentação, assistência médica, etc.

Conforme relata a estudante, os seus pais nem sempre enviam os valores exigidos por falta de recursos. Como a estudante vive no alojamento do IPA de forma gratuita e durante o meio de semana passa refeições no restaurante universitário da sua faculdade, este fato não traz grandes muitas implicações para a sua estada em Porto Alegre.

Como conceber este projeto de vida? Trata-se de um projeto familiar ou individual? O que motiva a família a mandar seus filhos para o exterior? Na opinião de Benedita, o seu projeto de formação é um projeto familiar:

[...] É um projeto da minha família porque eu não me esforcei. Eu não concorri. Não fiz nenhum concurso. Surgiu do nada praticamente [...].

Ao longo do depoimento, a estudante procura mostrar através de um discurso coerente que o seu projeto de formação é mais da família do que dela. Por isso, ela

⁶¹ A igreja Metodista de Moçambique estabeleceu um convênio de cooperação com o IPA em Porto Alegre.

aponta que uma das suas preocupações é de dar retorno do investimento à família em geral como se pode perceber a seguir:

[...] Se eu for formada e conseguir ter um bom emprego e ganhar bem espero ajudar minha família. Não vou trabalhar para mim só não porque tem muita gente que está a sofrer. Tenho tios que estão bem, mas tenho outras pessoas que não estão bem [...].

Para Benedita, assim como para muitos estudantes africanos que se encontram em Porto Alegre, a família constitui o núcleo central, fonte de inspiração moral e de sua manutenção no Brasil. Apesar da estudante considerar que a sua formação é um projeto familiar, pode-se notar no seu próprio relato uma tendência de individualização do mesmo. As suas atitudes de uma “jovem metropolitana” induzem a pensar que existe um certo risco dela se desvincular dos ideais dos pais. As suas redes de relações estão se ampliando cada vez mais e estudar não é o seu único objetivo. Ela afirma :

Não tenho tempo de sentir saudades de casa. Tenho saudades de casa é claro, mas não tenho muito tempo porque, por exemplo, agora me ligaram a convidar para a praia. Há tanta coisa para fazer, então a integração foi muito fácil, muito rápida [...].

Enquanto os seus pais têm como principal objetivo a formação superior dos seus filhos (dela e do seu irmão), Benedita, apesar de pretender ser uma brilhante advogada, define seus objetivos pessoais como uma jovem que pretende se divertir. Benedita tem um grande fascínio pelo Brasil, aliás, ela conta que foi por isso que veio para o Brasil com muita ansiedade e até preferiu deixar por lá o seu namorado. Para a estudante, *Brasil é bom para estudar, mas, também para passear*. O seu sonho é de conhecer pessoas diferentes, falar com sotaque diferente, passear pelo Brasil, viver no exterior. Pode-se ver que como jovem, os projetos da Benedita não coincidem inteiramente com o dos seus pais, fato que demonstram claramente o que Velho (1994) destacou anteriormente de que os projetos podem ser vividos de formas diferentes pelos sujeitos. A estudante lembra que antes da sua viagem o pai pediu muito para que ela voltasse para o país logo que terminasse o curso. Esta atitude do pai mostra que ele estava consciente de que a filha poderia romper com o projeto definido pela família.

Outra história exemplar é de Lili, 23 anos, estudante cabo-verdiana⁶², do 2º ano do curso de Ciências Sociais da PUCRS. Através da sua narrativa faz referência à infância, adolescência, vivências e formação no exterior. A sua narração se caracteriza por descontinuidades e coabitação entre o presente e o passado, onde o passado é evocado de forma permanente pela universitária. Lili nasce no seio de uma família de classe média baixa. Filha única de sua mãe e a primeira do seu pai, que já vai para o seu segundo casamento, a estudante se refere à sua mãe como pai, mãe, mulher e companheira. Através da narrativa biográfica, Lili relata de uma forma retrospectiva a sua vida sofrida na infância, marcada pela ausência da figura paterna. Ela destaca :

Meu pai está em Cabo Verde. Assim desde que a minha mãe estava grávida ele pediu ela em casamento e ela negou. Eu não entendo essa história, mas daí ela foi sempre independente [...].

Com indignação, a estudante recorda que o pai não a assistia financeiramente, fato que obrigou que ela e sua mãe fossem para os Estados Unidos da América, quando ela tinha 13 anos, à procura de melhores condições de vida. Num dos cantos do seu quarto no CEUACA, onde viveu durante mais de um ano, Lili apresentou com orgulho suas fotografias quando ainda era criança, acompanhada de sua mãe, primas da sua idade e familiares maternos. No porta-retrato, colado no seu pequeno quarto, de cerca de 3m², que dividia com sua meia-contrterrânea (filha de cabo-verdiano e guineense), as fotos atuais e da adolescência também foram exibidas, mas com menos entusiasmo. Apesar de “ dolorosa “, Lili elege a sua infância como o momento mais significativo da sua vida, visto que foi neste período que o seu elo com a sua mãe se cristalizou.

Antes de chegar ao Brasil, Lili vivia com sua mãe nos Estados Unidos. De acordo com ela, foi devido às dificuldades financeiras que a sua mãe, por recomendação da sua tia (irmã da mãe), optou por lhe mandar para Cabo Verde para procurar bolsa de estudos, a fim de continuar a estudar nos Estados Unidos.

⁶² Lili nasceu na Ilha de Santiago, Cabo Verde. Os habitantes desta ilha são considerados badio.

Lili narra:

[...] Em Cabo Verde estavam oferecendo bolsas para Washington, uma bolsa assim (completa), porque eles me deram bolsas parciais e não cobria tudo e a universidade era muito cara. Então minha tia falou que estavam oferecendo bolsas para Washington lá nos Estados Unidos, então...nunca mais abriu. Enquanto isso abriu para o Brasil, daí eu tentei.

Com o relato acima, percebe-se que o regresso à terra natal foi uma das estratégias utilizadas por esta família para retornar ao país de imigração, ou seja, os Estados Unidos, fato que não foi possível conforme destacado acima. Mais uma vez, o Brasil surge como uma segunda alternativa para formação. Atualmente, Lili que foi selecionada como estudante do PEC-G não tem nenhuma bolsa de estudos e as despesas da sua manutenção são feitas pela mãe que lhe envia dinheiro a partir dos Estados Unidos. Na opinião da estudante, que também sonhava conhecer e viver um tempo no Brasil, a estada em Porto Alegre se transformou numa triste experiência. A estudante conta que além de estar distante da sua mãe no seu cotidiano, passa dificuldades financeiras por não ter bolsa de estudos, o que lhe obrigou a morar no CEUACA. Lili conta ainda que em Porto Alegre se sente desvalorizada devido a cor da sua pele como se vê no trecho a seguir:

[...] Nunca sonhei com este país assim, racista [...] é inacreditável [...]. Até porque minha mãe quando veio em 94 passar umas férias, era um sonho assim, sonhava com o Brasil. Então quando fui para Cabo Verde para mim estava ótimo assim, viver sozinha e no Brasil um pouquinho.

Da mesma forma, Kenedh, estudante nigeriano de graduação em Engenharia Mecânica, teve a sua vinda definida pelo pai. A autoridade paterna foi determinante para esta decisão. O estudante só soube que vinha ao Brasil quando teve que assinar documentos na embaixada no Brasil. Kenedh expressa este fato da seguinte forma:

[...] Meus pais viviam em Lagos e eu estava estudando noutro lugar. Em cada Estado tem mais ou menos duas faculdades. Daí, meu pai me liga e disse: "Filho, conseguiu. Vem assinar. Vai ter que vir à Embaixada do Brasil, em Lagos para assinar documentos". E eu disse para ele: "Tudo bom".

Kenedh, que também morador da CEUACA, conta que interpretou a fala do pai como uma ordem que devia ser cumprida, pelo fato de considerar que os mais velhos sempre sabem mais que os mais novos. O estudante conta que encarou com naturalidade tal decisão porque já vivia sozinho numa outra cidade nigeriana, a cursar Engenharia Mecânica.

Carlinha, 22 anos, estudante são-tomense do 2º ano de Psicologia da UFRGS, que antes de viajar trabalhava numa empresa privada, também alega que foi por influência de sua mãe que ela veio ao Brasil. Na sua fala aponta:

[...] Eu trabalhava como assistente de empresa e não estava interessada na bolsa, mas a minha irmã mais nova conseguiu uma bolsa para Marrocos, a minha mãe começou a “pegar no meu pé” e eu disse: pronto: vou fazer a vontade e me inscrevi e consegui esta bolsa para o Brasil e vim para aqui. Mas eu trabalhava, ganhava meu dinheiro sozinha e já tinha minha independência.

2.4.2. A formação em rede: a “família de engenheiros”

Nesse tópico, a partir de um exemplo de uma família angolana que se deslocou para o Brasil com um projeto maior de obter um diploma de ensino superior nas universidades brasileiras, analisa-se a experiência de imigração dos estudantes africanos em Porto Alegre, no contexto de uma rede familiar. Assim, observa-se os trajetos e os significados da imigração no seio da família em questão. Para o propósito deste trabalho, se utiliza os relatos biográficos e história familiar de Vitor, um dos principais informantes e articuladores das diferentes redes de estudantes africanos existentes em Porto Alegre, provavelmente por ser um dos estudantes africanos que se encontra na cidade há mais tempo. Os dados biográficos de Vitor indicam que a história de imigração faz parte da sua família. Muitos membros de sua família estão espalhados por vários países da Europa e África como estudantes ou trabalhadores.

Com a história familiar de Vitor que se apresenta a seguir, procura-se mostrar como a partir de redes familiares, os estudantes traçam e percorrem suas trajetórias pessoais e acadêmicas que têm um impacto direto na estrutura familiar.

Vitor nasceu em 1976 na província de Uige, Angola. É filho único de sua mãe, mas o 4º dos nove filhos do seu pai. Filho de um engenheiro agrônomo e de uma secretária executiva, Vitor descreve a sua história de vida, destacando a sua infância, adolescência, a sua formação, as várias viagens por ele feitas pelo mundo, bem como o papel da sua família na sua trajetória estudantil desde a sua terra natal até o Brasil.

Sua infância caracterizou-se pelas sucessivas “idas e voltas” entre Angola e Congo, país onde passou parte da sua infância e adolescência. Segundo suas memórias, sua terra natal, localizada na fronteira entre Angola e Congo, facilitou as suas viagens constantes entre os dois países. Vitor fala das suas origens com bastante entusiasmo. Ao falar da etnia Bacongo, ao qual pertence, destaca que a mesma teve sua origem no reino do Congo e mais tarde, com a formação dos estados nacionais africanos, se expandiu para três países nomeadamente: Congo Brazaville, Congo Kinchassa (ex-Zaire) e Angola. Vitor lembra que no tempo da guerra em Angola era mais fácil ir à Kinchassa (capital de Congo) do que à Luanda (capital da Angola) fazer compras.

Aos 13 anos Vitor passou a viver e estudar no Congo, até concluir o Segundo Grau, com 19 anos de idade, tendo retornado posteriormente à Angola. Ele destaca a sua vivência no Congo como de capital importância pelo fato de lá ter feito uma parte da sua formação escolar, ter amigos e ter recebido uma formação religiosa, visto que estudara numa escola da Igreja Católica. Vitor diz que também se sente congolês, porque assimilou hábitos culturais daquele país que foram determinantes para a formação da sua identidade e personalidade. Vitor conta que como ele, a sua família, também viveu muito tempo em Congo devido a guerra. Após o seu regresso para Angola passaram a ser chamados “regressados”. Este termo que lhes foi atribuído é visto por Vitor como muito significativo porque marca uma nova etapa de sua vida e de sua família. Portanto, de “estabelecidos”, passaram a ser vistos como “outsiders” (ELIAS, 2001).

Antes de vir ao Brasil, o estudante vivia em Luanda, capital de Angola e estava matriculado na Universidade Agostinho Neto, enquanto fazia negócios informais da família. A vinda ao Brasil e o seu estágio na França foram outros dois momentos destacados por ele. A emigração estudantil da sua família para o Brasil começou em 1994, quando um de seus irmãos parte para a cidade de Porto Alegre a fim de se

formar em Engenharia Química. Trata-se do Vicente, seu irmão mais velho, que após concluir o Segundo Grau “optou” por sair do seu país para “fugir” da crise política e ao mesmo tempo concretizar o sonho de se tornar um engenheiro como seu pai. O que, inicialmente pode ser visto como uma “fuga”, se transformou, num exemplo que foi seguido por Vitor, bem como por seus irmão e primos. Naquela época, em Angola, seu país de origem, o ambiente político trazia incertezas nas famílias e nos jovens. Sair do país para estudar ou para trabalhar era uma das alternativas para a busca de segurança e um futuro melhor. Percebe-se aqui que a iniciativa de um membro da família influenciou os outros, imprimindo uma nova dinâmica aos projetos e estruturas familiares. Neste contexto, uma vasta rede de relações foi se tecendo entre os primeiros que partiram e os que ficaram, permitindo assim que se pudesse elaborar elementos avaliativos em relação à sua provável situação futura (Leandro, 2004).

A partir do momento que o irmão mais velho passou por este ritual de passagem de muitos jovens, que é deixar a casa dos seus pais e começar uma nova vida, nos anos que se seguiram, ocorreu uma emigração em massa dos seus irmãos e primos com o mesmo propósito: tornar-se doutor ou engenheiro no Brasil. A partir daí, todos eles passaram a estabelecer relações diretas entre si a partir de rede finita composta por pessoas da mesma geração e família. Vitor conta como a presença dos irmãos facilitou a sua vinda ao Brasil:

[...] meus irmãos já estavam aqui. Então ficou mais simples. Mas tudo começou por causa da luta armada em Angola. Então quando o primeiro dos meus irmãos veio para cá estudar foi mais por esta razão...o primeiro veio em 94, depois das eleições de 92 houve aquela revolta na cidade e ficou muito difícil e tinha rusga também. Rusga é serviço militar obrigatório. [...].

Depois de selecionado pelo PEC-G em 1998, Vitor foi colocado na Universidade de Santa Catarina, fato que lhe criou uma série de constrangimentos, uma vez que ele veio ao Brasil para se juntar aos seus irmãos e primos e não tinha bolsa de estudos. Só depois de mais de um ano é que ele consegue se transferir para Porto Alegre, como se vê no relato a baixo:

[...] saí de Angola em 98, no segundo semestre. Na verdade eu vinha estudar aqui em Porto Alegre porque minha família estava aqui. Meus irmãos já estudavam

aqui, meus primos estudavam aqui em Porto Alegre. Então meu nome saiu em Florianópolis, era segunda opção. Aí fiquei pouco tempo para fazer o básico e depois pedi transferência para cá (Porto Alegre).

De acordo com Vitor, a figura do seu pai, também foi fundamental na tomada desta decisão de partir. O seu pai, diz ele, sempre investiu na educação dos seus filhos e queria que ele seguisse a carreira de médico. Entretanto, tal vontade não se concretizou porque ele não reunia requisitos para tal como se percebe no trecho a baixo:

O meu pai queria que eu fizesse Medicina, porque na altura, eu já tinha dois irmãos fazendo Engenharia e ele disse: *"É melhor dividir um pouquinho as áreas". Vai lá tente fazer Medicina " Tens cara de médico".* [...] Mas minha opção, a minha vontade era fazer Engenharia. Só que a Embaixada não me deixou me candidatar para Medicina, porque não tinha formação adequada. Eu fiz Matemática e Física e para fazer Medicina eu tinha que ter um bom conhecimento de Biologia e Química. Então disseram que podia fazer Ciências Exatas, mas com Matemática e Física.

Vitor descreve como se disseminou a idéia deste grande projeto de formação superior no seio da sua família:

Primeiro foi meu irmão. Ele se candidatou na Embaixada, passou pelo processo de seleção e análise de documentação. Ai depois veio outro meu irmão para fazer Segundo Grau.Acabou o Segundo Grau voltou para Angola e voltou aqui novamente para faculdade [...].

No momento em que o segundo irmão fazia segundo-grau em Porto Alegre, uma das irmãs veio à Porto Alegre para fazer o curso de Economia. Vitor não tem dúvidas que foi a presença do irmão mais velho que permitiu a sua vinda, dos seus irmãos e primos para o Brasil, como ilustra o seguinte trecho :

[...] primeiro, aquela coisa, meu irmão saiu de casa, foi estudar e estava dando certo. Então, está estudando bem. Está gostando daqui e em Angola não era o caso, tinha greve...Ele veio cá e tudo deu certo. Ai, como ele tinha conseguido uma bolsa, também, para meu pai ficou ainda mais fácil. *"Meu filho está tendo uma boa formação e não estou gastando nada, quase nada"*.

No total, foram seis parentes ⁶³ da mesma geração que emigraram para o Brasil, quatro irmãos, onde se inclui o Vitor e dois primos. Percebe-se assim que em termos temporais sua vinda teve como suporte um parente já radicado, ou seja, o fato de existir um parente residindo em Porto Alegre permitiu a vinda dos outros. Isto significa que os laços de solidariedade foram relevantes para a viabilização da presença dos que chegaram mais tarde.

É importante esclarecer que, atualmente, apenas o Vitor e um dos primos se encontram em Porto Alegre. Os outros regressaram para Angola após o término da graduação e já se inseriram no mercado de trabalho. Vitor prevê que futuramente, os irmãos mais novos, que estão no Segundo Grau, também possam seguir o trajeto dos mais velhos.

Na cidade de Porto Alegre, o nosso entrevistado inicialmente morava com seus irmãos e primos, no mesmo apartamento, com bolsa de um dos irmãos e apoio dos seus parentes que ficaram em Angola. Com o regresso deles, ele passou a morar sozinho numa casa situada no bairro de Partenon. Desde início de 2005, Vitor divide um apartamento situado na Cidade Baixa com duas colegas devido ao custo de vida, fato que tem permitido uma ampliação da sua rede de relações e a aquisição de uma nova experiência de vida. Como se pode ver, Vitor associou -se a um projeto coletivo de sua família que consistia na aquisição duma formação superior no exterior. Contudo, ele, diferentemente dos seus irmãos, prorrogou o seu retorno, optando por prosseguir o curso de Mestrado em Engenharia Metalúrgica.

Pode-se perceber que a sua trajetória é marcada por uma mobilidade geográfica muito grande e pela presença da família na sua vida estudantil. Foi ela que o acolheu em Porto Alegre até que ele tivesse bases para implementar seus projetos. O estudante passa a sua infância entre dois países africanos, conclui seu Primeiro Grau em Congo, viaja ao Brasil ao encontro dos seus irmãos e durante seis anos, sem regressar ao seu país, vive num país que lhe formou como Engenheiro Mecânico, permitindo assim que sua a família acumule seu capital social e cultural.

⁶³ Todos tiveram acesso à vaga através do Programa PEC-PG, mas alguns deles obtiveram bolsa do governo angolano. Todos eles se formaram na área de Engenharias (exceto uma irmã).

Hoje, como bolsista da CAPES, distante da sua família e de seus irmãos, Vitor afirma que o Brasil o fez crescer. Sozinho passou a ser mais organizado, planejado e a valorizar a família.

2.4.3. A trajetória de um estudante com família em Porto Alegre

Ainda, no contexto das relações familiares, existem situações em que os estudantes decidiram emigrar para Brasil, trazendo consigo sua família nuclear. É o caso de Paca, um estudante angolano da etnia Kimbundo, que vive no bairro de Partenon, na cidade de Porto Alegre, com sua esposa e filhos há cinco anos. O estudante angolano, de 36 anos de idade, é proveniente de uma família pobre da província de Kwanza-Norte, onde passou quase toda a sua infância. Foi lá, onde ele conheceu sua atual esposa, com quem tem quatro filhos com quinze, doze, três anos e oito meses de idade. Dois dos filhos do casal nasceram em Porto Alegre e possuem nacionalidade brasileira. Os dois filhos, em idade escolar, estudam numa escola pública e o de três anos frequenta uma creche localizada no seu bairro.

O que mais despertou atenção no Paca foi o fato de muitos estudantes africanos terem me falado da história dele e deste não ter características comuns aos demais estudantes africanos. Em geral, os estudantes africanos se dedicam exclusivamente aos estudos e possuem um visto temporário ITEMIV⁶⁴. Atualmente, Paca possui uma loja do estilo “1.99”, situado no bairro Azenha, onde são vendidos diversos artigos, na sua maioria utensílios domésticos e bijuterias. Apesar da loja se denominar “*african house*”, em homenagem à África, os artigos provenientes deste continente são pouquíssimos. A “presença africana”, na loja, se faz sentir com a permanência dos donos, pela música angolana que é tocada e dos cabelos postiços vendidos provenientes de Angola⁶⁵. Os negócios são geridos diretamente por ele e sua esposa com apoio de duas funcionárias (uma brasileira e outra angolana). Tanto ele como a sua família possuem vistos permanentes, o que lhes permite o exercício de atividades remuneradas.

⁶⁴ Visto temporário IV é um visto com duração de um ano (renovável) concedido pelas autoridades brasileiras aos estrangeiros que se deslocam ao Brasil na condição de estudante. Geralmente, estes vistos são obtidos nas Embaixadas ou Consulados do Brasil nos países de origem dos estudantes.

⁶⁵ Segundo uma das funcionárias da loja, muitas pessoas solicitam “artigos africanos”: CDs, panos e enfeites.

A história de Paca revela que o projeto de formação de um estudante africano pode transitar por diferentes caminhos e tomar configurações inesperadas. No caso deste estudante, ao contrário dos outros casos relatados anteriormente, é a ausência de laços com a sua família de origem ou orientação que define o seu itinerário como se pode perceber a partir do trecho a seguir:

[...] A minha trajetória é muito louca. Não conheci os meus pais. Fui criado órfão. A minha mãe morreu muito cedo. Meu pai foi recrutado logo depois da independência. Morreu cedo. Aliás, nem tive conversa com ele.

Paca é filho único de sua mãe. O estudante diz que soube há bem pouco tempo que seu pai teve mais dois filhos, depois que a sua mãe morreu, quando era ainda uma criança de peito. Seu pai morreu numa emboscada durante a guerra de Libertação de Angola. Paca conta que praticamente não conheceu a sua mãe e que foi amamentado pela sua avó materna, tendo vivido com ela até os 7 anos. A partir desta idade, passou a viver com o seu tio materno. Ainda menino, ele dividia o seu tempo entre a escola e o trabalho, levando uma vida que ele considera pouco digna para a criança da sua idade.

Segundo Paca foi a infância sofrida e a conotação de “burro e pobre”, feita pela família, colegas e amigos que o motivou a emigrar para o Brasil para estudar. O estudante lembra, revoltado, que tudo de errado era atribuído a ele:

O que me motivava é a humilhação que tive na infância. Eu cresci com os meus tios. Tudo de errado em casa era o Paca. Meu tio tinha alguns bens. Ele sempre trazia alguma coisa. Ele tinha motorizada, tinha bicicleta [...]. O meu primo estragava não tinha problemas. Eu bastava pegar, dizia : *olha “tu um dia vais ser pobre”* [...] Quer dizer, tu não serves para nada nesta sociedade.

Com um discurso emotivo, Paca se lembra da sua infância com muita angústia e ressentimento. Durante o tempo de escola, a solidariedade dos seus amigos do bairro, onde vivia, foi crucial para conseguir estudar. Ele declara :

[...] Eu tive amigos que os pais tinham capital e eles me ajudavam. Só que eles não estudavam. E eu sempre tive orgulho de estudar.[...] Comecei a trabalhar com dez anos. Fiz de tudo um pouco. Participei no serviço da lavoura. Fazia plantação de café

[...]. Já na quinta classe eu estudava a tarde e trabalhava de manhã numa oficina mista de mecânica, bate-chapa, pintura. Depois fui trabalhar numa oficina de motorizadas, tudo com pessoas amigas [...].

Na verdade, a sua experiência de imigrante começou no seu próprio país, devido à guerra que assolou a sua terra natal Golungo Alto, situada na província angolana da Kwanza-Norte. Ele saiu de lá com a oitava classe do ensino básico. Depois disso teve que partir para Luanda, capital de Angola. O seu percurso para Angola foi muito difícil, como se pode observar no seu depoimento:

Em Luanda foi um sufoco. Cheguei em Luanda com a roupa do corpo e documentos apenas. No caminho voltei novamente. Fui viver em Dombes, município que separa Kwanza norte e Luanda pelo rio Kwanza. Fui recrutado para a guerra e fiquei no Centro de Recrutamento até que um conhecido da minha prima me tirou de lá [...]. Eu não conhecia Luanda. Eu tive que conhecer Luanda por mim mesmo. Tive que bater cabeça por mim mesmo, sem conhecer ninguém, e apareceram várias pessoas que me apoiaram [...]. Eu fui para Luanda numa situação difícil. Eu fui como refugiado e falava português, mas não muito fluente. Sofri aquela discriminação. Diziam que eu vim do mato. Só falo *mbundu*⁶⁶.

Em Luanda Paca foi amparado por instituições governamentais como criança deslocada e abandonada de guerra, onde teve a oportunidade de ter acesso ao curso profissionalizante de petróleo. Paca veio ao Brasil pela primeira vez em 1997, no âmbito do PEC-G para cursar Engenharia de Minas, na UFRGS, com bolsa do Governo angolano. Porém, o curso técnico profissionalizante de Petróleo que ele havia feito em Angola não lhe dava equivalência de Segundo Grau, fato que originou o seu desligamento da UFRGS e a perda da bolsa de estudos. Entretanto, como o sonho de estudar de se “tornar alguém um dia” era grande, no ano de 2000, retornou à Porto Alegre “por conta própria”, como ele aponta, onde teve que fazer cursinho pré-vestibular. Foi assim que conseguiu entrar na UNISINOS, onde se encontra a cursar o 3º ano de Geologia.

Ele conta que o projeto de trazer a família foi concebido antes da sua primeira chegada ao Brasil. A justificativa da decisão de trazer a sua família (na época mulher e duas filhas) é apresentada da seguinte maneira:

⁶⁶ Língua de origem bantu falada pelo grupo etnolinguístico Kimbundo.

Quando eu vim pela primeira vez eu já tinha um projeto depois de um ano me estabilizar e trazer a família. Só que não trouxe pela primeira vez.

A preocupação com os filhos foi uma das principais motivações da sua decisão de trazer a família:

Primeiro, pensando nos meus filhos, na minha família. Eu tenho o sentimento de que os meus filhos não podem passar por onde eu passei, ou seja, eu não quero que meus filhos sejam criados por outras pessoas enquanto estou em vida.

A decisão de trazer a família foi fortalecida porque o estudante tinha conseguido reaver a bolsa de estudos que lhe havia sido concedida em 1997. Entretanto, a mesma bolsa que era de 800 dólares americanos mensais, foi cortada no ano de 2002, pelo Ministério do Petróleo, por questões que o estudante classifica de “fofoca dos colegas”. O estudante referiu que foi alvo de denúncias de colegas que alegaram que ele recebia bolsas de estudos sem que estivesse estudando. Na sua interpretação, foi o fato dele fazer muitas festas que os colegas preferiram prejudicá-lo. No seu entender, este foi um dos momentos que marcou, de forma negativa, a sua experiência e de sua família no Brasil. O estudante enfrentou várias dificuldades para sustentar a família como se pode ver no trecho seguinte:

Batalhei todo ano 2002. Eu passava nas festas, da UFRGS, na Engenharia e recolhia aquelas latas. Chocava...Tinha uns amigos na Prefeitura. Eles já conheciam os lugares para recolher latas. Essas latas de refrigerante, plásticos. Eu fazia esse trabalho. Mesmo lá na faculdade da UNISINOS, havia sempre festas nas quintas-feiras eu ficava lá até às 2 horas da manhã. E eu sobrevivia com parte do meu salário. Eu transferia. Só dava para comer.

Conforme o relata de Paca, foi nesta época que a sua esposa teve idéia de abrir a sua lojinha. É, portanto, com base nos recursos oriundos deste negócio que Paca sustenta sua família e paga a sua faculdade privada.

Com base nas histórias de Vitor e Paca, ambos, estudantes angolanos, compreende-se que a guerra civil que afetou Angola durante mais de duas décadas

teve uma grande influência nas suas trajetórias e biografias. Assim como eles, muitos jovens angolanos emigraram para o Brasil na década de 90 devido ao conflito armado.

Subuhana (2005) destaca que os angolanos representam a maioria dos estudantes provenientes de países africanos no Rio de Janeiro. O número de estudantes aumentou significativamente em 1992 com a eclosão do conflito armado após as primeiras eleições do país. Segundo o autor, estes estudantes fugiam do recrutamento militar em “*musseques*⁶⁷” de Luanda (Angola) e entravam no Brasil como “turistas”. Muitos deles prolongavam sua permanência através de estratégias que podiam ou não incluir processos de legais. Atualmente, muitos destes angolanos se concentram em favelas, no “complexo da Maré”, localizado no bairro Bonsucesso, zona norte do Rio de Janeiro. Hoje, vivendo um clima de paz, a guerra já não constitui o principal motivo da emigração dos estudantes angolanos para o Brasil. A conquista de um diploma superior, figura, sem dúvidas, como umas motivações do deslocamento destes estudantes ao Brasil.

Foto 6



Legenda : Esposa de um estudante angolano com seus dois filhos, acompanhada de um dos filhos de um casal angolano. No fundo, a Bandeira de Angola, como símbolo de identidade nacional.

⁶⁷ Bairros suburbanos de Luanda, geralmente, construídos de latas e capim. Durante o período da guerra civil em Angola, muitas pessoas provenientes das zonas rurais se instalaram nestas áreas.

CAPÍTULO 3: IDENTIDADES EM DEBATE: A IDENTIDADE AFRICANA

Toda identidade humana é construída e histórica; todo mundo tem seu quinhão de pressupostos falsos, erros e imprecisões que a cortesia chama de “mito”, a religião, de “heresia” e a ciência de “magia”. Histórias inventadas, biólogias inventadas e afinidades culturais inventadas vêm junto com toda identidade; cada qual é uma espécie de papel que tem que ser roteirizado, estruturado por convenções de narrativa a que o mundo jamais consegue conformar-se realmente (APPIAH, 1997, p. 243).

3.1. A experiência da chegada: os dilemas dos estudantes

Após um longo percurso de viagem de seus países para o Brasil que pode variar de três a dez horas de avião, os estudantes africanos se deparam com uma realidade totalmente nova. Alguns caracterizaram os primeiros meses de sua chegada no Brasil como um momento de autêntico “abandono” e de “aventuras”. Este período inicia logo após a sua chegada no aeroporto, prossegue com a regularização da documentação (Carteira de Identidade, Cadastro de Pessoa Física (CPF), conta bancária) e muitas vezes, só é atenuada com a instalação definitiva do estudante numa habitação. Geralmente, as dificuldades administrativas são acompanhadas por outras de natureza sócio-cultural, religiosa, lingüística e financeira.

Logo após a sua chegada, os estudantes são obrigados a seguir uma série de procedimentos administrativos e jurídicos com vista à regularização da sua permanência no Brasil como estudante estrangeiro. Em regra, os estudantes do PEC-G e PEC-PG, assim como os vinculados a outro tipo de programas, são portadores de um visto temporário “item IV” que é atribuído pelas representações diplomáticas brasileiras nos países de origem antes de sua entrada no Brasil. Este visto define a situação jurídica dos estudantes e constitui um elemento chave para a sua formação no país. Uma das condições para que os estudantes efetuem a matrícula nas IES é apresentação deste visto e o seu registro na Polícia Federal dentro de um prazo estipulado⁶⁸. O mesmo deve ser renovado anualmente mediante apresentação de um conjunto de documentos solicitados pela Polícia Federal (ver anexo J). Uma das condições para que o visto seja renovado é que o estudante mantenha vínculo com a IES e um bom aproveitamento escolar.

⁶⁸ Atualmente este prazo é de 30 dias após a sua entrada no Brasil.

O visto temporário IV proíbe o exercício de atividades remuneradas, fato que é considerado por alguns estudantes como um dos grandes obstáculos para a sua plena integração no Brasil. O relato de Lili, estudante cabo-verdiana, é elucidativo:

A gente é estudante, vem para cá e não pode trabalhar, não tem condições para estudar aqui. Não tenho nenhuma bolsa de estudos. Só dependo da minha mãe para estudar. (...) Se eu estivesse no meu país teria outra solução. Eu já estava num lugar (EUA) que não se compara com aqui. Lá os estrangeiros podiam trabalhar sem problemas [...].

Como se viu anteriormente, existem estudantes que se sentem obrigados a trabalhar para garantir a sua sobrevivência no Brasil, dando aulas de línguas, no caso de estudantes anglófonos e francófonos, ou lecionando em escolas particulares.

Apesar da maior parte dos estudantes africanos serem portadores deste tipo de visto, existem alguns que possuem visto permanente com duração de dez anos. Na maioria das vezes, o visto permanente é concedido pelas autoridades brasileiras aos estrangeiros que pretendam fixar residência definitiva no Brasil e reúnam requisitos exigidos para tal. Como foi referido no capítulo anterior, o angolano Paca é um dos que possui este tipo de visto. O visto foi-lhe concedido no ano 2002, no âmbito da anistia concedida pelo governo brasileiro à imigrantes ilegais que se encontravam no país há mais de um ano. O estudante conta que o visto foi conseguido de forma milagrosa num momento em que já estava sem bolsa de estudos e desvinculado do PEC-G. O estudante descreve como se deu o processo:

[...] Cheguei ao Brasil em 1997. Quando o meu visto expirou em 1998, a Polícia Federal determinou que eu deixasse o país em oito dias, mas eu não deixei porque assim não poderia requerer anistia dada pelo Governo Fernando Henrique naquela altura. Fiquei uma semana em condição ilegal e depois tratei de toda a documentação e entreguei à Polícia. Foi então que eles me deram um visto provisório com duração de dois anos. Quando passou estes dois anos eu requeri o visto permanente e eles me deram, em 2002. Nem acreditei. [...].

Na opinião dos entrevistados, o processo da Polícia Federal além de dispendioso é bastante burocrático e moroso. O tempo entre o pedido da renovação

do visto e a aceitação do pedido podem levar meses. Na sua entrevista, Lurdes expressa o seu sentimento:

Estou aqui há anos. Eu não entendo porque tenho que ir à 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.

Os entrevistados destacaram igualmente que o protocolo, documento que é entregue ao estudante durante o tempo de espera da carteira de identidade, não é aceito como documento de identidade por diversas instituições, principalmente devido à insuficiência de dados pessoais como filiação e data de nascimento e ao seu aspecto (ver anexo J). Foi o que aconteceu com Clóvis, 34 anos, casado, estudante moçambicano de Doutorado em Desenvolvimento Rural na UFRGS, professor universitário. O estudante revela que quando em 2004 viajou de Curitiba para São Paulo, uma das atendentes não quis fazer *check-in* e o exigiu um passaporte. Como ele não tinha passaporte em mãos, foi necessária a intervenção dos responsáveis da companhia aérea para que ele viajasse. Constatou-se também que alguns bancos não permitem a abertura de contas bancárias com estes protocolos, dificultando assim a vida do estudante.

Outro aspecto que merece destaque no âmbito deste processo de inserção do estudante é o idioma falado no país que o acolhe, ou seja, a língua portuguesa. Para os estudantes africanos dos países anglófonos e francófonos, o período do aprendizado da língua é um dos momentos mais problemáticos da presença no Brasil, como se pode observar a partir do relato de Kenedh, estudante da Nigéria, um país de expressão inglesa:

Eu fiz o curso de português para estrangeiros durante mais ou menos oito meses. Eu achei a língua muito complicada. [...]. Dos vinte e quatro que estavam estudando português, só cinco pessoas é que passaram. Eu também rodei e por isso fiquei automaticamente fora da UFRGS. Como não queria voltar para Nigéria sem nada, fui fazer vestibular na ULBRA e consegui entrar.

Mussá também enfrentou várias dificuldades por causa da língua portuguesa. Este estudante viajou para o Brasil em 2001 no âmbito do PEC-G e teve que ser submetido ao CELPE-Bras, cerca de cinco vezes na Universidade Federal Fluminense no Rio de Janeiro. Seu primeiro contato com a língua portuguesa foi através de um dicionário de português que comprou na rua quando ia levantar o visto na Embaixada do Brasil em Dacar, capital de Senegal. Mussá disse que não voltou para o seu país porque tinha muita força de vontade. Entretanto, existem casos de estudantes que acabam por abandonar o Brasil por causa de problemas lingüísticos. Um dos casos emblemáticos foi da Tchivelina, uma estudante nigeriana que frequentou o curso de Direito na UFRGS. Na primeira que ela fez exame de língua portuguesa, a estudante não foi aprovada. Mesmo tendo sido aprovada num segundo exame, as dificuldades lingüísticas persistiram ao longo do curso, fato que fez com que ela optasse pelo retorno à terra. Não tive oportunidade de conversar com esta estudante, mas o caso dela foi relatado por outros estudantes africanos e brasileiros que a conheceram, como exemplo de alguém que enfrentou dificuldades lingüísticas.

A presente pesquisa constatou que dificuldades em relação à língua portuguesa não são enfrentadas exclusivamente pelos estudantes dos países não falantes do português. Alguns estudantes apontaram que apesar de falarem fluentemente o português, a comunicação com os brasileiros nem sempre é fácil, especialmente, por causa do sotaque, da maneira de escrever e de algumas expressões utilizadas por ele, assim como pelos brasileiros. A esse respeito Paca relata:

No princípio senti muitas dificuldades para me comunicar como os brasileiros, sabe? Por exemplo, *pila* para nós significa outra coisa, não é? *Jindugo* é pimenta para eles.[...] O que nós chamamos pimenta em Angola aqui chamam *pimentão*. Outra coisa: o que eles chamam *camiseta*, nós chamamos *camisola*, enquanto que camisola aqui é roupa para dormir. Foi complicado, é um contraste [...].

Alcinda, outra estudante de Angola também destaca:

No início, quando eu dizia uma coisa na faculdade ninguém me entendia. Eu também não entendia muitas coisas do que eles falavam. Eu tinha que perguntar duas vezes para entender [...]. Tive que me integrar na fala daqui para eu poder ser entendida. Na escrita não tenho problemas porque a escrita daqui não perdeu a formalidade.

Apenas algumas expressões se escrevem de forma diferente como *fato* e *facto*, *batismo* e *baptismo*, mas meus professores não consideram errado quando eu escrevo assim. Eles dizem que é português de Portugal, mas tenho colegas angolanas que reclamam que os professores delas riscam muito os seus trabalhos por causa da língua.

Entretanto, existem situações mais complicadas, vivenciadas pelos estudantes dos PALOP, que contaram que chegaram a reprovar em algumas disciplinas por causa da língua portuguesa. Carlinha, estudante são-tomense relata:

Eu já tive problemas lá no IP com um professor de cadeira de H. A maneira de escrever aqui, na minha opinião, é diferente da maneira como se escreve lá em São Tomé. Ai, de vez em quando, eu boto uma frase com um significado para mim e não tem o mesmo significado para eles. Eu até hoje tenho esta dificuldade e o cara (professor) exigia escrever. Ai o professor me rodou na disciplina e me disse “*ah, se tu fizesse vestibular, tu não ia passar. Você não tem qualidade*”.

Embora reconhecendo suas limitações, Carlinha interpretou a atitude do Professor como racista e preconceituosa pelo fato dela ser negra e estar vinculada a um convênio bi-lateral. Aliás, a existência de preconceito para com os estudantes vinculados ao convênio foi expressa por muitos estudantes africanos.

Carlinha aponta que para superar as dificuldades de comunicação oral, também teve que se adaptar à fala brasileira para poder ser entendida como se vê no trecho do depoimento a seguir:

[...] Tu te esforças para falar com a pessoa e a pessoa diz: *o que?* Aquela coisa irônica como quem diz: *o que esta guria está falando?* E tu tens que te esforçar mais e de vez em quando tu deixa de preservar o teu sotaque. O jeito que tu falas. Tu tens que te adaptar ao sistema deles para tu poderes interagir: falar mais calmo, mais lentamente [...]. Tu falas uma coisa e as pessoas pensam que tu falaste outra.

Outro problema ressaltado pelos estudantes foi o da recepção logo após a chegada no Brasil. Percebeu-se que os estudantes do PEC-G e PEC-PG são os que mais se ressentem destes problemas. Na maioria das vezes, ninguém os recebe no aeroporto e muitos deles viajam dos seus países sem nenhuma indicação de onde se hospedar e com escassos recursos para a sua acomodação. Após o desembarque,

muitos não sabem para onde ir, com quem falar e nem como tratar da documentação necessária. Porém, a presença de parentes, amigos, conhecidos e conterrâneos, em Porto Alegre, tem minimizado as dificuldades de recepção de alguns destes estudantes. João, 24 anos, estudante guineense do 2º ano do curso de graduação em Ciências Sociais, destaca:

Quando eu fiquei sabendo que vinha para o Brasil, entrei em contacto com Lurdes. A gente se conhecia. Ela me esperou no Aeroporto e me levou para casa dela. Graças a Deus ela me deu as primeiras orientações. Mas, conheço pessoas que sofreram bastante quando chegaram.

O problema considerado mais alarmante pelos estudantes é alojamento. As dificuldades dos estudantes em alugar apartamentos se prendem à incapacidade do cumprimento das exigências das imobiliárias. Normalmente, as imobiliárias têm exigido fiador, caução ou seguro-fiança e o ESTUDANTE, ainda recém-chegado, não se encontra em condições de cumprir com os requisitos, por um lado, por falta de recursos para pagamento de caução e por outro, por não ter pessoas que possam assumir responsabilidades de fiador. Por este motivo, muitas vezes, os estudantes são obrigados a morar temporariamente em hotéis, pensões ou em casa de pessoas conhecidas. Paca relata a sua experiência:

Cheguei do Rio de Janeiro, vindo de Angola, e vim diretamente para Porto Alegre sem conhecer ninguém. Aí fui para o balcão de informação [...] Peguei táxi e fui logo para Reitoria [...]. Fiquei no Hotel Savoy durante alguns dias, por sorte apareceu um angolano que já se formou e eu fui viver na casa dele por um tempo. Foi um sufoco para arranjar um canto meu.

A situação vivida por Paca foi vivenciada por outros estudantes. Carlinha, por exemplo, conta que teve que morar no hotel um ano, compartilhando o mesmo quarto com mais quatro colegas são-tomenses. Atualmente, ela mora com outras cinco colegas num apartamento alugado no bairro Bom Fim, obtido depois de um longo processo de negociação que contou com envio de uma carta por parte do governo do seu país.

Constatou-se, no entanto, que nos últimos tempos têm surgido, na cidade de Porto Alegre, algumas imobiliárias que facilitam o aluguel de imóveis para estudantes estrangeiros. Estas imobiliárias exigem apenas uma declaração que comprove que este possua uma renda suficiente para pagar a mensalidade. Nestes casos, o valor da bolsa deve ser três vezes mais que o valor do aluguel do imóvel.

O cumprimento do contrato tem permitido que as imobiliárias e os estudantes estabeleçam relações de confiança e criem chances para que mais estudantes aluguem apartamentos nos mesmos moldes. Foi o que aconteceu com Faruk. A partir dele, a sua cunhada que também é estudante do PEC-PG na UFRGS e três estudantes moçambicanos, também da UFRGS, conseguiram alugar apartamentos da mesma imobiliária, no mesmo prédio. Em algumas ocasiões, os estudantes conseguem alugar apartamento a partir da rede dos estudantes africanos, ou seja, os estudantes tomam conhecimento da existência de certas imobiliárias a partir dos outros estudantes. Também existem estudantes que vivem em apartamentos de colegas que já terminaram o curso e regressaram para seus países ou com os que já se encontravam em Porto Alegre. Outra alternativa encontrada pelos estudantes para superar a burocracia do aluguel dos apartamentos é dividir apartamento com os estudantes brasileiros.

Importa referir que estas situações não são vividas excepcionalmente pelos estudantes africanos. Os universitários provenientes de outros países latino-americanos, envolvidos no PEC-G e PEC-PG, também enfrentam os mesmos desafios (ver anexo G).

Em princípio, os estudantes inseridos no PEC-G e PEC-PG viajam para o Brasil cientes das suas responsabilidades em relação à moradia, mas muitos dizem ter ficado surpresos com a não participação das IES na intermediação deste processo.

Como foi dito anteriormente, apenas o estudante-convênio de pós-graduação recebe uma bolsa de estudos do governo. Contudo, esta bolsa só é atribuída um mês após a sua chegada, o que obriga que o estudante viaje para o Brasil com algum recurso para sua acomodação provisória. Mesmo assim, o valor da bolsa nem sempre permite que o estudante custeie sozinho o aluguel de um apartamento.

Além do problema habitacional, estudantes se defrontam com problemas relacionados com a assistência médica, odontológica e farmacêutica. A maior parte

dos estudantes do PEC-G e PEC-PG se beneficiam apenas dos serviços prestados pelo Sistema Único de Saúde (SUS), destinados a toda população residente no país à luz do convênio estabelecido entre o MRE e o Ministério da Saúde (MS) em 1994⁶⁹.

Não obstante, nas entrevistas realizadas com os estudantes-convênio dos países africanos, percebeu-se que estes serviços estão aquém de responder as suas necessidades de saúde devido à fragilidade do seu funcionamento (atraso na marcação de consulta, dificuldade de assistência odontológica,). Como alternativa, os estudantes que possuem algumas condições financeiras optam por efetuar planos de saúde que lhes permite um atendimento em clínicas e hospitais particulares⁷⁰. Entretanto, se para uns, o fato de não ter plano de saúde constitui um problema, para outros é indiferente. João comenta:

Eu nunca fui ao médico aqui. Nunca fiquei doente. Mesmo lá na Guiné eu não ficava doente. Por isso, nem sei onde fica hospital e nem como se trata o cartão para o SUS. Dizem que é preciso fazer um cadastro [...].

3.2. Identidade africana: seus usos e significados

O conceito de identidade em geral tem suscitado vários debates no mundo acadêmico e político e, à semelhança de outros conceitos das ciências sociais, está longe de ser considerado acabado e inquestionável. Este conceito tem sido analisado isoladamente ou associado com outros como individual, social, étnico, racial, permitindo, assim, o seu uso variável.

No presente trabalho, faz-se uma abordagem das identidades étnica e africana sob o ponto de vista antropológico, por se crer que ambas estão intrinsecamente relacionadas ao tema que está sendo desenvolvido ao longo desta dissertação. Sendo assim, sem pretender aprofundar a discussão em torno deste conceito de uso interdisciplinar, um percurso sobre alguns autores que refletem sobre o mesmo, parece imprescindível.

⁶⁹ Manual PEC-G, 2000.

⁷⁰ Apurou-se que a Embaixada de Cabo Verde no Brasil possui um convênio com a Unimed que permite que os estudantes cabo-verdeanos possuam um plano de saúde com um custo reduzido. A Embaixada custeia apenas as despesas dos estudantes que possuem bolsas de estudo do governo e os outros estudantes custeiam as despesas do plano com recursos próprios.

Lévi-Strauss (1983), na conclusão de um seminário interdisciplinar⁷¹ sobre a identidade, contribui para a reflexão deste conceito considerando que o mesmo não existe na realidade concreta. Para este antropólogo francês, a identidade não é uma essência, mas sim, um *foyer virtuel*⁷², um ponto de referência para a explicação das coisas, ou seja, a identidade é vista como uma categoria analítica para a compreensão das relações sociais.

A partir da análise de obras de autores que trabalham concretamente com o conceito de identidade étnica ou etnicidade, verifica-se que o étnico representa um meta-conceito que assume significados diferentes conforme as abordagens.

Poutignat e Streiff-Fenart (1998), no livro “Teorias da Etnicidade seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras”, fazem menção à pluralidade de abordagens do fenômeno étnico e referem, que a partir dos anos 70, as teorias de etnicidade passam a se sustentar numa dimensão subjetiva para a definição de grupos étnicos. Logo, a inexistência de uma homogeneidade teórica sobre a etnicidade impede que se formule uma teoria universal.

Fredrik Barth é considerado por muitos como um dos autores que provocou a virada no debate sobre a etnicidade na década de setenta, ao lançar, em 1969, a sua obra “Ethnic Group and Boundaries”, traduzida para o português como “Grupos étnicos e suas fronteiras”. Barth apresenta uma definição mais dinâmica de grupo e identidade étnica ao considerar a etnicidade como um processo social que se efetua através da interação de grupos sociais diferentes que se definem como membros e não membros. Para ele, os grupos étnicos “jogam o mesmo jogo” compartilhando os mesmos critérios de avaliação e julgamento que permitem a identificação de outra pessoa como pertencente a um grupo étnico, ou seja, como estrangeiro.

A sua perspectiva se contrapõe às visões culturalistas predominantes nos anos anteriores que viam os grupos étnicos como entidades rígidas e definíveis objetivamente por suas feições culturais e ao primordialismo que considerava a etnicidade como natural, uma qualidade nascida com o indivíduo ou adquirida desde o nascimento tal como as características físicas, nome, filiação tribal ou religiosa. Ao definir o grupo étnico como tipo de organização social, Barth ressalta que :

⁷¹ “Conclusions”.In: L’identité. (Séminaire dirigé par Lévi-Straus) ,1983.

⁷² “Foco virtual” - tradução minha

[...] Uma atribuição categórica é atribuição étnica quando classifica uma pessoa em termos de identidade em geral presumivelmente determinada por sua origem e seu meio ambiente. Na medida que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos neste sentido organizacional (BARTH, 1998, p.193-194⁷³).

Neste sentido, as categorias de identificação e atribuição realizadas pelos próprios atores são determinantes para a organização e interação entre as pessoas. Na sua definição, Barth considera igualmente que a identidade étnica é contrastiva pelo fato de geralmente resultar de um processo de confrontação, diferenciação, oposições, resistências e principalmente do jogo da dominação e submissão. Assim, os traços diacríticos são fundamentais para se estabelecer as fronteiras entre os grupos, mas não são os únicos elementos que definem o grupo. Estes traços, que são acionados pelo grupo em função do contexto, são utilizados pelos atores como sinais e emblemas de diferenças. No sentido definido por Barth, o étnico enfatiza a necessidade de não essencializar pelo fato dos indivíduos serem sujeitos atravessados por fluxos que são continuamente produzidos.

Por outro lado, Roberto Cardoso Oliveira (1976), buscando sustentação teórica em Barth, refere que a noção de identidade abarca duas dimensões que se interconectam: a pessoal (individual) e social (coletiva). O autor também recorre à idéia de oposições e contrastes para referir que a identidade étnica se constrói através da afirmação do “nós” diante dos “outros”. Segundo Cardoso de Oliveira (1976), a identidade étnica ou identificação étnica:

[...] refere-se ao uso que uma pessoa faz de termos raciais, nacionais ou religiosos, para se identificar e relacionar-se aos outros (Oliveira, 1976, p.02-03).

É neste sentido que a identificação étnica possui uma característica de auto-atribuição e atribuição por outros. O mesmo autor acrescenta ainda que:

[...] a peculiaridade da situação que engendra a identidade étnica é a situação de contato interétnico, sobretudo – mas não exclusivamente, quando esta tem lugar como fricção inter-étnica (Idem, p. 6).

⁷³ No seu texto “Grupos étnicos e suas fronteiras” do livro Teorias de Etnicidade de Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart.

Max Weber (1991), no seu livro “Economia e Sociedade”, também traz uma importante contribuição na definição de identidade étnica, ao considerar que a comunidade étnica se forma não só com base nas características raciais objetivas (estéticas), como também com base em aspetos subjetivos que se manifestam através da crença comum: tradição, costume e outros. Assim, para Weber grupos étnicos são:

[...] aqueles grupos humanos que, em virtude de semelhanças no *habitus* externos ou nos costumes, ou em ambos, ou em virtude de lembranças da colonização e migração, nutrem uma crença subjetiva na procedência comum, de tal modo que esta se torna importante para a propagação de relações comunitárias, sendo indiferente se existe ou não uma comunidade de sangue (WEBER, 1991, p.270)

Weber entende que a “comunhão étnica”, neste sentido, resulta do sentimento de comunidade, ou seja, não é uma comunidade propriamente dita, mas um elemento que facilita as relações comunitárias. No sentido definido por Weber, os estudantes africanos poderiam ser considerados como grupos étnicos na medida em que, apesar de sua diversidade em diferentes níveis, crêem que fazem parte de uma mesma comunidade com origem, valores e história comuns: a origem africana, a condição de estudantes em imigração temporária e a de ex-colonizados. Mas o que se pretende discutir aqui, não é dizer se estes estudantes constituem um grupo étnico ou não, mas sim perceber como eles se configuram e como se procede a sua interação com a população local que lhes classifica como africanos.

Ao se discutir esta questão, algumas questões se colocam inicialmente: existirá para estes sujeitos sociais uma identidade africana? Como ela é vivenciada pelos estudantes no seu cotidiano em Porto Alegre? Terão estes grupos traços diacríticos que os identificam como africanos? Como são construídos e percebidos?

É com base na análise dos depoimentos e das condutas individuais e coletivas destes estudantes que se procura refletir sobre esta problemática.

Cabe destacar que ao desembarcarem no território brasileiro com um visto de entrada, os estudantes se apresentam às autoridades brasileiras com base na sua identidade nacional, ou seja, com um passaporte que os identifica como angolanos, cabo-verdianos, guineenses, moçambicanos, são-tomenses, nigerianos, senegaleses, etc. Portanto, cada um deles é portador de uma nacionalidade, um distintivo

background e o seu capital de cultura (Barth, 1998), o que significa que estes estudantes estão longe de constituírem grupos unitários com características rígidas e imutáveis. Neste processo de contacto com o novo ambiente social, os valores e os discursos identitários destes estudantes são reconstruídos em função das experiências vividas no seu dia a dia.

Ao se referir ao carácter dinâmico das identidades dos sujeitos sociais, Peter Berger (1976), no seu livro “Perspectivas sociológicas”, considera que:

As pessoas que mudam seu ponto geográfico freqüentemente mudam também a imagem que fazem de si mesmas. Basta lembrar que as espantosas transformações de identidade podem resultar de uma simples mudança de residência (BERGER, 1976, p. 67).

Ao se inserirem no Brasil, em particular em Porto Alegre, os estudantes passam a ser tratados de forma reducionista e homogênea como “os africanos”. As particularidades nacionais, culturais, lingüísticas, étnicas, religiosas e outras são ignoradas ou desconhecidas pela maioria dos brasileiros. Neste contexto, os estudantes deixam de construir os seus discursos identitários com base nos critérios vigentes nos seus respectivos países de origem, ou seja, não é como chope, changana, bacongo, ovibundo, yorubá ou fula⁷⁴ que os estudantes se identificam no contexto de interação com a população de acolhimento. Assim, os estudantes começam a manejar uma identidade continental atribuída, isto é, a identidade africana. Isto significa que na nova realidade social e frente a uma “nova” identidade, os estudantes africanos se reconstroem cotidianamente no jogo das relações sociais. O idioma étnico, “*ser africano*”, torna-se uma nova referência que aprendem a manejar acionando alguns traços diacríticos e práticas que lhes permitem a sua identificação como africanos.

É tomando em consideração este contexto de mobilidade que se faz uma reflexão sobre a identidade africana ou “africanidade”, a partir da análise dos depoimentos e práticas sociais cotidianas destes estudantes, ciente de que é um desafio falar deste tema bastante complexo.

⁷⁴ Grupos etnolinguísticos de origem bantu de alguns estudantes entrevistados provenientes de Angola, Moçambique, Nigéria e Senegal.

Ao se analisar a identidade africana no contexto das relações dos estudantes africanos em Porto Alegre constata-se que, o termo “africano” é utilizado numa perspectiva relacional como um idioma que marca diferenças entre um nós “africanos” e eles “brasileiros” no jogo das relações sociais, o que leva a crer que, de certa forma, os estudantes, mesmo não organizados politicamente se percebem como uma coletividade cujas identidades são concebidas em torno da “africanidade”. Que “africanidade”? Como os grupos denominados africanos concebem a africanidade? Em que contexto?

Appiah (1997), no seu livro, “Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura”, ressalta que ser “africano” implica necessariamente considerar que africano pode ser uma identidade utilizável desde que se considere que todos pertencem a comunidades diferentes com trajetórias, costumes, línguas e hábitos culturais diferenciados e não como pertencentes a um único Estado. Para este autor, não existe uma identidade africana final, visto que a mesma está em processo de formação e envolve “um certo sentido e contexto. É uma identidade que é atribuída e reconhecida pelos africanos, mas que deve ser reconstruída continuamente de forma não substancializada de modo a evitar a reificação destes grupos. Num dos trechos do seu livro o autor destaca que:

“africano” certamente pode ser uma insígnia vital e capacitadora; mas, num mundo de sexos, etnicidades, classes e línguas, de idades, famílias, profissões, religiões e nações, mal chega surpreender que haja ocasiões em que ela não é o rótulo de que precisamos (APPIAH, 1997, p.251).

Outro aspecto destacado pelo autor é que esta identidade continental, isto é, a identidade africana está se transformando em realidade cultural e institucional mediante organizações regionais e sub-regionais onde todos compartilham um continente com seus problemas ecológicos, uma relação de dependência perante a economia mundial, o problema de racismo, visão do mundo industrializado etc. A identidade africana, neste contexto, representa para os africanos uma, entre muitas das suas identidades possíveis.

Nascido na cidade de Oussouaye, sul de Senegal, Mussá é um exemplo típico desta multiplicidade. Ele é muçulmano, jovem, negro e pertence à etnia fula. Seu pai é

guineense, natural de Guiné Conacri e sua mãe é senegalesa. Além do francês, fula e português, Mussá é falante de diola e wolof, outras duas línguas faladas no Senegal. Estes dados mostram, mais uma vez, que seria um equívoco considerar os estudantes africanos como um grupo homogêneo.

Manuel Diéguas Júnior (1977), também chama atenção em relação à diversidade a africana ao considerar que:

[...] não existe africano, mas africanos; tanto étnica como culturalmente não existe, como unidade, o “Homo Afer”. Há na realidade, homens de diversos padrões culturais, de variadas condições de cultura, muitas vezes com características peculiares diversas e entre vários graus (DIÉGUES JÚNIOR, 1977, p.94).

Para se refletir sobre a identidade africana é importante assinalar a contribuição valiosa feita pelo escritor moçambicano, Mia Couto⁷⁵ (2003), no seu texto, “Economia - A fronteira da cultura”. Segundo ele, ao se pensar no que é ser africano, é importante deixar de lado a visão essencialista que considera a África como uma unidade estanque. O autor, que é filho de emigrantes portugueses, lembra que se deve considerar que África é marcada por uma diversidade e mestiçagem e que ninguém sabe exatamente o que é africanidade. Esta visão pode ser percebida numa das passagens do seu texto, quando ele comenta que:

[...] Há uns que dizem que o “tipicamente africano” é aquele ou aquilo que tem um peso espiritual maior. Ouvi alguém dizer que nós, africanos, somos diferentes porque damos muito valor à nossa cultura. Um africanista numa conferência em Praga disse que o que media a africanidade era um conceito chamado “ubuntu” e que esse conceito diz que “eu sou os outros”. Ora, todos esses pressupostos me parecem vagos e difusos, tudo isto surge porque se torna substância aquilo que é histórico. As definições apressadas da africanidade assentam numa base exótica, como se os africanos fosse diferentes dos outros, ou como se as diferenças fossem o resultado de um dado da essência.

⁷⁵ Mia Couto é um dos escritores moçambicanos mais lidos na atualidade. Jornalista, escritor e biólogo de formação, o autor, nasceu na cidade da Beira, Moçambique. Atualmente, Couto tem produzido vários ensaios críticos sobre a realidade e identidade africana. É também autor do romance “*Terra Sonâmbula*”, considerado pela crítica literária como um dos maiores romances da África do século XX.

A análise deste autor permite ver a identidade africana como resultado de uma construção social onde os elementos objetivos por si só não são suficientes para defini-la. Logo, como construção social não se pode buscar a sua autenticidade e pureza.

É importante destacar também que na reflexão que Appiah faz da identidade africana, o autor critica a postura adotada por teóricos do Pan-Africanismo e da “Negritude” pelo fato destes conceberem “raça” negra como um princípio organizador.

Serra et al⁷⁶ (2000) lembram que o Pan-Africanismo, movimento político que surgiu nas Antilhas, nos princípios do século XX, como fruto da solidariedade dos negros das ilhas inglesas e do sul dos Estados Unidos, evocava, a união de todos africanos num só Estado. Du Bois, Sylvester Williams, Marcus Garvey, George Padmore foram alguns dos intelectuais afro-americanos que impulsionam este movimento. Embora tendo surgido fora da África, o Pan-Africanismo teve uma aderência maciça das personalidades africanas que mais tarde lideraram os movimentos nacionalistas no continente africano.

Por outro lado, o pesquisador e jornalista francês Philippe Decreane (1962) ao fazer referência ao outro movimento, o “Negritude”, destaca que esta expressão surgiu na década 1930 para fazer face à discriminação racial que os *évolués* estavam sujeitos cotidianamente na França. Este movimento à semelhança do Pan-Africanismo, criticava o racismo e exaltava a sua identidade em torno da “raça” negra e cultura africana. Num dos trechos do seu livro, o autor do livro “O Pan-Africanismo”, cita o seguinte discurso que Senghor, um dos articuladores do movimento, fez nos primeiros anos dos seus estudos em Paris:

[...] Éramos estudantes de Paris e do século XX, uma de cujas realidades reside sem dúvida, no despertar das consciências nacionais, mas outras das quais, ainda mais real, consiste na independência dos povos e dos continentes. Para sermos verdadeiramente nós mesmos, cumpria-nos encaixar a cultura negro-africana entre as realidades do século XX. Para que fosse a nossa negritude, ao invés de uma peça de museu, o eficaz instrumento da libertação, fazia-se mister livrá-la das escórias, do pitoresco, e inseri-la no movimento solidário do mundo contemporâneo (DECREANE, 1962, p.35).

⁷⁶ Grupo de historiadores e sociólogos moçambicanos e estrangeiros que escreveram Volume I do livro, História de Moçambique, 2000.

Appiah (1997) critica as perspectivas destes dois movimentos e de autores que consideram a África como uma mitologia racial e acreditam na existência de uma metafísica africana. No seu entender, a “raça” pensada biologicamente não é consistente para se pensar na identidade africana. O autor aponta assim que:

Dentro da África – na OUA, no Sudão, na Mauritânia – a racialização produziu fronteiras arbitrárias e tensões exacerbadas; na Diáspora, por outro lado, as alianças com pessoas de outra cor, *como* vítimas de racismo – pessoas com ascendência sul-asiática na Inglaterra, [...] – tem-se revelado essenciais. Em suma, penso ser bastante claro que uma concepção de raça enraizada na biologia é perigosa na prática e enganosa na teoria: a unidade africana e identidade africana precisam de bases mais seguras do que raça (APPIAH, 1997, p. 245).

No entender do filósofo ganês, o Pan-Africanismo se baseava num racismo intrínseco, onde as pessoas que estabelecem diferenças morais entre os membros de diferentes raças, por acreditarem que cada raça tem um *status* moral diferente, independentemente das características partilhadas por seus membros.

Cabe ressaltar que a questão da “raça” também está presente no discurso dos estudantes quando se trata de pensar a identidade africana. Através dos depoimentos dos entrevistados, foi possível notar que existem aqueles que consideram que a identidade africana não está associada à “raça” e outros, a maioria, entendem que não se pode pensar na identidade africana sem pensar na “raça negra” como marca de identificação.

Lurdes, estudante guineense faz parte daqueles que dissociam a identidade africana da “raça” negra, ao afirmar que:

[...] na África não me identifico como negra. Eu sou negra. Eu sou negra porque é que tenho que me identificar como negra? Eu sou mais africana que uma negra. Eu vejo negra uma coisa assim bem pejorativa. Eu já sou negra não tenho que me identificar mais como negra. Eu não me sinto à vontade. Eu me sinto africana, fala mais alto. Eu não sei, negra? O que é ser negra? Porque a raça eu acho que existe só uma. Os brancos nunca se identificam como brancos. Nunca ficam levantando uma bandeira: eu sou branco, eu sou branco. É o negro que faz isso. Porque é que eu vou me matar se eles não se matam. Eu sou africana. Ponto final.

Por outro lado, o relato de Mussá reflete a visão daqueles que consideram que a “raça” negra é um dos elementos básicos da construção da identidade africana. Ele, que foi o único dos entrevistados que durante as entrevistas fez referência ao Senghor, que coincidentemente foi presidente do seu país afirma:

Eu acredito que a raça negra é um dos elementos identificadores. Não podemos esquecer que aqueles estudantes que foram estudar na França como Senghor se identificam a partir da raça negra. Não é por acaso que o nosso continente se divide em África negra e branca. A nossa cor da pele é diferente do negro brasileiro. É fácil identificar.

No que tange à identidade africana, os dados de campo revelam que assim como Appiah, os estudantes entrevistados acreditam na existência de uma identidade africana. Um dos aspectos a destacar é que eles se autodefinem como africanos e manejam esta categoria como um elemento de identificação no seu cotidiano em Porto Alegre. Quando se referem aos aspectos que os identificam africanos, alguns dão maior relevância aos aspectos subjetivos como o jeito de ser, pensar, outros aos aspectos objetivos como a cor da pele, o traje, penteado, postura corporal e um outro grupo associa ambos elementos. No relatos abaixo, a identidade africana é expressa de diferentes formas. Mussá, por exemplo salienta:

[...] eu acredito sim que existe uma identidade africana sim [...] Só que esta identidade deve ser pensada em termos universais e particulares. Cada país é diferente do outro e mesmo dentro do país há muita diversidade[...] A nossa cor, o nosso traje, o nosso dialeto, a nossa comida, as nossas festas e a nossa forma de ser nos distingue dos negros brasileiros. Não pode ser a mesma coisa... A partir de momento que somos identificados como africanos significa que temos uma identidade e algo que nos diferencia dos outros.

Paca afirma o seguinte:

[...] Há dias conheci um moçambicano no banco. Acho que estudou em Cuba e em Portugal. Eu estava andando e olhei assim. Tem que ser africano. Primeiro, não baixa cara. Fica sempre firme. Mantém firmeza, não sei[...]Ai eu disse um oi em inglês e ele me respondeu em português. Eu não sei responder bem esta pergunta, mas há alguma coisa que diz: esse é africano.

Alcinda destaca:

Para mim existe uma identidade africana desde que estes povos surgiram. A maneira de lidar com as pessoas, a maneira de vestir, a maneira como nós preparamos nossas cabeças, as nossas línguas. Toda nossa cultura eu diria nos identifica. Não podemos pensar a identidade africana a partir da cor porque lá também tem gente mista

Neste processo da afirmação da africanidade, os elementos objetivos assumem uma importância simbólica. Percebeu-se ao longo do trabalho de campo, que no seu dia-a-dia, os estudantes acionam alguns traços diacríticos como emblemas para marcar a diferença fora e dentro do grupo. O sotaque, a língua, o penteado, as festas “típicas”, o traje, a dança, a música e comida são alguns dos traços manejados pelos estudantes no processo de reconstrução de suas identidades e definição de fronteiras. De acordo com Cunha:

A questão de saber quais os traços diacríticos que serão realçados para marcarmos distinções depende das categorias comparáveis disponíveis na sociedade mais ampla, com as quais poderão se contrapor e organizar em sistema. Poderão ser a religião, poderão ser as roupas características, línguas ou dialetos, ou muitas outras coisas (CUNHA, 1986, p.102).

Nota-se, portanto, uma preocupação comum por parte destes estudantes em exaltar elementos considerados africanos. Os traços diacríticos manejados com mais frequência pelos estudantes são o penteado, o traje e o sotaque. A comida é mais ressaltada nas festas e eventos comemorativos. Muitos estudantes consideram que os elementos acima mencionados são fundamentais para a definição da identidade africana. Lurdes declara:

A maneira da gente se vestir, a forma da gente se comportar é bem diferente. [...] De vez em quando chega 6ª feira eu me visto toda de africana. Eu visto uma blusa bem vermelha. Ai as pessoas me identificam como africana. Quando você está vestida normal acham que você é uma brasileira e eu me recuso a falar português do Brasil. Eu só falo português de Portugal para identificarem que eu não sou daqui. [...]

Constata-se assim que é, sobretudo com base nestes elementos que os estudantes se identificam e são identificados como africanos. Uns são distinguidos porque falam português com um sotaque diferente, outros porque falam a língua materna quando estão em grupo e outros porque cortam e trançam seus cabelos de diferentes maneiras. Entretanto, estas manifestações variam de grupo para grupo e de indivíduo para indivíduo, ou seja, existem estudantes que procuram evidenciar a sua identidade e outros não. Os cabo-verdianos, por exemplo, quando estão em grupo preferem se expressar em crioulo, fato que é interpretado por alguns entrevistados como falta de consideração pelos que se encontram presente, visto que eles estão cientes de que nem todo mundo compreende o crioulo. Alguns informantes mais críticos consideram que os cabo-verdianos tem uma atitude etnocêntrica em relação aos outros africanos por não se considerarem africanos e serem majoritariamente mestiços. Esta visão estereotipada dos cabo-verdianos foi mencionada por muitos estudantes africanos. João é um dos que concorda com esta idéia:

Eu acho que os cabo-verdianos se acham superiores. Eles são muito fechados, orgulhosos. Não sei se é por terem uma pigmentação mais clara, mas para mim é tudo igual. Tanto eu que tenho uma pigmentação mais escura, como eles que se acham portugueses somos negros. Às vezes penso que é bom que exista racismo aqui para eles saberem que não são brancos.

Bourdieu (2003), no seu livro “O poder simbólico”, ao refletir sobre a idéia *região* com base nas noções de identidade e representação, lembra que:

[...] a procura de critérios “objetivos” da identidade “regional” ou “étnica” não deve fazer esquecer que, na prática social, estes critérios (por exemplo, a língua, o dialecto ou o sotaque são objetos de *representações mentais*, quer dizer, atos de percepção e de apreciação, de conhecimento e reconhecimento em que os agentes investem os seus interesses e os seus pressupostos, e de *representações objectais*, em coisas (emblemas, bandeiras, insígnias etc) ou em actos, estratégias interessadas de manipulação simbólica que têm em vista determinar a representação mental que os outros podem ter destas propriedades e dos seus portadores. (BOURDIEU, 2003, p. 112)

Ao estabelecer a diferenciação entre estes dois tipos de representação, o autor procura mostrar que o processo de construção de identidade étnica ou regional se

caracteriza pela luta de classificações com vista a “ fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e por este meio, de fazer e desfazer grupos” (BOURDIEU, 2002, p.113). Na perspectiva de Bourdieu, quando se impõe esta visão do mundo ao grupo, realiza-se o sentido e o consenso sobre o sentido e sobre a identidade e unidade do grupo. Geralmente, nas festas africanas, elementos como o traje, língua, insígnias são acionados com vista à imposição de uma identidade nacional e africana.

Foto 7



Legenda: estudantes angolanos, cabo-verdianos, guineenses, moçambicanos, nigerianos e são- tomenses desfilando com traje africano na festa de 30 anos de Independência Nacional de Angola realizada no dia 19 de novembro 2003. Nesta ocasião, estes estudantes se uniram com vista à representação de uma identidade continental.

No debate que se lançou no presente trabalho sobre a identidade africana, um aspecto precisa ser destacado. Apesar de aos olhos de boa parte da população todos os estudantes originários do continente africano serem considerados africanos, no processo de interação intra-grupal, o discurso mais enfatizado é o da identidade nacional, ou seja, os estudantes se identificam em função de suas nacionalidades. Poutignat e Streiff-Fernard (1998), destacam que numa pesquisa que realizaram na França nos anos noventa, também constataram que os estudantes da África negra circulam entre duas esferas de interação específicas. Uma esfera pública, que consiste na interação com os membros da sociedade local (o ônibus, a bilheteria, a

rua, a loja) e universitário (a biblioteca, o restaurante universitário, a sala de aula) e outra esfera privada, onde se desenvolvem atividades de rede que sustentam a identidade *in-group*. É nesta esfera onde circulam bens e valores como alimentação, a música, a dança que são consumidos e negociados dentro desta esfera e representam simultaneamente potentes recursos de identificação como africanos e meios para se comunicar diferenças significativas entre os africanos. É assim que, no contexto de Porto Alegre, são realizadas festas da comunidade angolana, moçambicana, guineense, cabo-verdiana etc. Os convites destas festas são formulados nos seguintes termos:

A **comunidade Cabo-verdiana** no Estado do Rio Grande do Sul, tem a honra de convidar o(a) Sr.(a), a participar na festa alusiva ao 30º Aniversário da Independência da República de Cabo Verde. A mesma realizar-se-á no dia 2/07/05, na Rua Riachuelo 1355 - Casa de estudante CEUACA / Centro, a partir das 21 horas.

Ou ainda:

A **comunidade Angolana** no Estado do Rio Grande do Sul, tem a honra de convidar o(a) Sr(a), para participar na festa alusiva ao 30º Aniversário da Independência da República da Angola. A mesma realizar-se-á na rua Luiz Afonso, nº 84 (Centro Cultural) no dia 19/10 às 22 horas. Os convites estão disponíveis com a comunidade Angolana.

Numa outra ocasião, a referência à festa angolana foi feita evidenciando-se a identidade africana:

Caros Amigos,

Lembrando a todos que uma festa africana é sempre um evento importante para todos, uma oportunidade de rever e fazer novos amigos (as), matar saudades da terra, os (as) africanos (as), curtir umas boas músicas...e neste sentido para aproveitar melhor este momento, procuremos fazer uma programação satisfatória para todos.

Pode-se dizer que estas comunidades são pensadas em torno do que Benedict Anderson (1989), no seu livro *Nação e Consciência Nacional*, designa “comunidades política imaginada”. Ao definir a nação como unidade imaginada, Anderson argumenta que:

[...] nem mesmo os membros das menores nações jamais conhecerão a maioria dos seus compatriotas, nem os encontrarão, nem sequer ouvirão falar deles, embora na mente de cada um esteja viva a imagem de sua comunhão. (ANDERSON, 1989, p.14)

No entender Anderson, ao se distinguir as nações, não se deve basear na falsidade ou autenticidade, mas na maneira como elas são imaginadas. No caso analisado, as comunidades formadas pelos estudantes africanos são imaginadas em termos de uma nacionalidade mediante a evocação de alguns símbolos comuns: a língua, a bandeira, o hino, o traje, a comida etc. A maior parte destes estudantes está vinculada a programas diplomáticos entre o Brasil e os seus países e as suas experiências cotidianas têm como referencial esta comunidade formada com base na nação. Na maioria das vezes é em função das redes que circulam dentro destas comunidades que os estudantes fixam suas residências, se integram no Brasil e criam suas rede de relações.

Apesar das diferenciações internas vigentes entre os africanos, por vezes, marcadas por visões estereotipadas, o que se verifica é que na interação com os brasileiros, muitos fazem questão de se identificarem como africanos para serem mais facilmente perceptíveis e marcarem diferenças. Neste contexto, a etnicidade é vista como uma linguagem na medida que permite a comunicação entre os grupos. O discurso de Vitor revela a função comunicativa da identidade africana:

Eu quando me apresento, geralmente, eu digo que sou africano. Aí eu preciso da onde, se a pessoa tiver interesse; eu digo que sou africano de Angola. Só que geralmente aqui as pessoas conhecem mais África do Sul. Falam de Nelson Mandela, África do Sul e eu digo mais ou menos, mais ou menos por ai, mas é isso ai. Então, depende do interesse da pessoa porque se você insiste que é angolano, eles vão perguntar onde fica Angola.

A idéia defendida por Vitor de que Angola não é conhecida pelos brasileiros parece contrastar com a opinião de alguns estudantes africanos residentes em Porto Alegre. Muitos destacaram ao longo das entrevistas e conversas que quando eles se apresentam como africanos, a primeira pergunta que se faz se é são angolanos. Este fato revela que mesmo havendo um fraco conhecimento em relação ao continente africano, Angola acaba por ser um dos países africanos mais conhecidos no Brasil⁷⁷.

⁷⁷ Subuhana (2005) destaca que no Rio de Janeiro, a categoria “angolano” é utilizada por indivíduos de todas classes sociais e até por acadêmicos de forma estigmatizante para se referir a todo indivíduo oriundo do continente africano, independentemente de sua nacionalidade. Se no Rio de Janeiro a

Ao fazer comentários sobre a identidade africana, Lili, refere que além de servir como afirmação da diferença, a identidade africana permite a distinção perante os negros brasileiros. A estudante afirma o seguinte:

[...]. Por exemplo, o cabo-verdiano que vem aqui ou qualquer africano tem que mostrar. [...] Faz parte. Então você tem que se diferenciar. Por exemplo, eu digo: eu sou africana. Eu sou vista na rua como negra, mas a partir do momento que você fala que é africana a coisa muda [...]. Não no sentido de ser tratada melhor assim [...]. Reparo que todos africanos fazem questão de dizer que são africanos. Eu me lembro que quando eu cheguei aqui eu sai uma vez com a Lurdes, ela me levou num centro comercial aqui perto e ai pediram documentos daí ela disse assim: sabe? A gente é africana.

Muitos acreditam que a condição de africano lhes fornece um *status* diferenciado e menos desconfiança, sobretudo em lojas caras. Lurdes relata:

Quando você entra numa loja eles não te atendem. Aí às vezes tem que fingir falar inglês para eles atenderem. *Ai eles dizem: vocês são da onde?* Sou da África. Eu me preocupo em me identificar como africana porque quando eles vêem uma negra eles acham que é uma favelada. Eu faço questão de dizer que sou africana. *E eles dizem: que legal!* Eu digo para eles: graças a Deus eu sou africana. [...]

João se refere à mesma questão, dizendo:

Ontem eu fui numa locadora aqui perto e o cara não queria fazer cadastro para eu alugar fitas porque pensou que eu era um afrobrasileiro. A minha namorada disse que eu era estrangeiro. Eu disse que sou da Guiné-Bissau. Ai ele mudou o tratamento. Isso já aconteceu em muitos lugares, no shopping e ai eles dizem: *tu não é daqui?* Eu sempre faço questão de dizer que sou da Guiné. [...] Sinto que há uma mudança de tratamento quando como você diz que é africano.

A mesma situação foi identificada pelo antropólogo belga Guy Massart (2002), num estudo realizado com estudantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro. O autor mostra que estes estudantes falam com sotaque, quando sujeitos a desconfiança por

categoria 'angolano' é relevante, em Salvador, os estudantes africanos são tratados como nigerianos ou beninenses por causa do camdoblé (KALY, 2000).

policiais, na universidade, shoppings para mostrar que são estrangeiros africanos e não favelados.

É importante ressaltar que embora a identidade africana seja compartilhada pela maioria dos entrevistados uma das suas principais características é a sua plasticidade, uma vez que o seu significado pode variar de contexto para contexto. Massart (2002), por exemplo, revela que os estudantes cabo-verdianos residentes do Rio de Janeiro atribuem significados diferentes à categoria “africano” quando estão no Brasil e no seu país. No Brasil, são definidos e se autodefinem como africanos por serem provenientes do continente africano, enquanto, que em Cabo Verde este termo se aplica a pessoas oriundas do continente africano. Estas pessoas são classificadas de *mandjacos* e a diferença em relação a eles é marcada em função do discurso de identidade nacional e cultural e de desenvolvimento⁷⁸. Portanto, os cabo-verdianos no Brasil se encontram na mesma situação que os demais estudantes africanos cuja identidade é atribuída. Sendo assim, mesmo os que não se consideram africanos são vistos como africanos quando se encontram no Brasil. Lili comenta:

[...] uma coisa é verdade, cabo-verdianos nunca assumem que são africanos. Por exemplo, em Cabo Verde, têm muitas pessoas que se identificam mais com Portugal do que com África. Até nos Estados Unidos eu já discuti com pessoas que são cabo-verdianos e não aceitam, tem pessoas que se acham portuguesas, alguns não se acham nem uma coisa nem outra, não somos...Então é uma coisa muito presente em Cabo Verde, as pessoas falam “os africanos” sabe? Se referem aos africanos e aqui eu acho você acaba, pelo que eu vi em todos cabo-verdianos e na minha pessoa, as pessoas falam: eu sou africana [...]

Um aspecto que merece ser destacado na análise da identidade africana é que, embora os estudantes africanos de considerem diferentes dos brasileiros em termos culturais e fisionômicos, há aqueles que admitem que nesta experiência de imigração a assimilação de novos valores foi inevitável. A fala de Carlinha é elucidativa:

Eu, em São Tomé dizia que eu sou africana 100% mas aqui eu mudei muito. O Brasil me moldou. Mudei minha forma de pensar, tenho novos valores, mas, sempre

⁷⁸ Massart aponta que o processo da definição da identidade nacional e cultural cabo-verdiana foi marcada pela síntese cultural entre África e Europa, o que reflete de certa forma a sua identidade ambígua.

preservando os valores africanos que eu tinha. Entendeu? Sem fazer uma comparação do que é bom e o que não é bom, porque meus valores na vida ajudam a ter juízo crítico das coisas que eu fazia e das coisas que eu faço agora.

Manuela Carneira da Cunha (1986), concebendo a identidade étnica como uma estratégia de diferenças baseada na contrastividade, mostra como os ex-escravos libertos que retornaram para África (Lagos, Nigéria) se estabeleceram como um grupo étnico à semelhança das outras etnias da região. A língua portuguesa, a roupa ocidental, cozinha, festas e cultos religiosos os destacavam dos brasileiros social e culturalmente. Portanto, estes escravos eram considerados estrangeiros na sua terra de origem devido aos seus costumes assumindo a dupla identidade de brasileiros e retornados. Neste contexto, a religião católica constituía um dos elementos marcantes da identidade brasileira. A reflexão de Cunha ajuda a refletir sobre as incertezas, a inexistência de autenticidade e continuidades nas identidades dos estudantes africanos no Brasil. Em contato com a sociedade brasileira, a influência de outros valores culturais é inevitável, fato que pode criar um distanciamento dos estudantes em relação aos padrões culturais da sua sociedade de origem.

Hall (1999) lembra ainda que devido ao deslocamento que os sujeitos vivenciam, estes assumem identidades diferentes em vários momentos. Tais identidades não são coerentes nem unificadas. Logo, na perspectiva deste autor, as identidades que se baseiam numa unidade e coerência, representam fantasias e imaginações produzidas pelos sujeitos. Neste contexto, os estudantes africanos são marcados por identidades híbridas, identidades complexas que vão desde a sua origem étnica, suas condições socioeconômicas e assimilação de novos valores culturais. Assim, a pureza e continuidade das identidades destes estudantes são questionáveis na medida em que estes entram em contacto com outras culturas e realidades, afetando deste modo a sua identidade anterior. Neste sentido, os sujeitos são desprovidos de pureza cultural, étnica, suas identidades não são fixas nem essencializadas, o que quer dizer que é construída de forma dinâmica. Embora a hibridização seja uma constante nas análises desse grupo, as referências e valores de suas culturas de origem se fazem presentes nas suas ações e representações e demarcam lugares por onde se movimentam.

3.3. Sociabilidade: a rede de relações e as festas africanas

No entender de Barnes a análise da rede é apropriada em situações em que grupos persistentes, como partidos políticos e facções, não estão formados, bem como em situações em que indivíduos são continuamente requisitados a escolher sobre quem procurar para obter liderança, ajuda, informação e orientação. O autor faz uma distinção entre rede social total e rede parcial. Para ele, a rede social total é uma abstração de primeiro grau da realidade que contém a maior parte possível da informação sobre a totalidade da vida social da comunidade à qual corresponde. Contrariamente, a rede social parcial diz respeito a qualquer extração de uma rede total. Deste modo, inclui-se na rede parcial, as redes classes, de parentesco, as redes políticas, religiosas e outras. Contudo, a preocupação central de Barnes era de analisar a rede como um todo e não com diferenças entre as partes. Barnes estabelece também uma diferença entre rede finita (contém um número finito ou limitado de pessoas) e rede infinita (contém um número indefinido de pessoas).

Ainda neste campo, Elisabett Bott (1979) foi uma das autoras que utilizou o conceito de rede num estudo interdisciplinar sobre famílias urbanas de Londres. No seu estudo, a autora estava preocupada em entender as redes de relações entre as famílias bem como os papéis sociais dos cônjuges de cada família. A autora percebeu que:

Todas as famílias pesquisadas mantinham relações com pessoas externas e com instituições – com o local de trabalho, com instituições de serviço (como é o caso da escola), com igrejas, médicos, clínicas, lojas, com associações voluntárias [...]. Elas também mantinham relações mais informais com colegas, vizinhos e parentes. (BOTT, 1979, p.110)

Bott percebeu assim que, as famílias não viviam de forma isolada, ou seja, eram dependentes da sua rede de relações externas. Entretanto, mesmo estabelecendo tais relações, as pessoas e as instituições não estavam necessariamente vinculadas a ponto de se constituírem como um grupo organizado. Na percepção desta autora, as instituições e pessoas externas acabavam por interferir apenas em alguns aspectos da vida familiar. Assim, Bott via a família como uma estrutura com uma relativa independência da comunidade e para tal, o seu meio social

deveria ser melhor compreendida a partir das suas redes de relações sociais e não do local onde viviam.

Esta perspectiva metodológica é criticada por Elias (2000), no apêndice 3, do livro, “Os estabelecidos e Outsiders”. Ao analisar o trabalho de Bott, Elias comenta:

Uma vez que os dados coligidos por E.Bott deram a impressão de que somente a família, e não a comunidade, tinha uma estrutura sólida, a autora presumiu, implicitamente, que era possível desprezar a comunidade como um dos fatores da estruturação da família. (ELIAS, 2000, p. 197)

Assim, citando seu estudo feito na “aldeia” de Winston Parva , Elias conclui que ao contrário do que sugeria Bott, a estrutura da família e da comunidade podem ser estudadas simultaneamente devido a interdependência existente entre ambas. É neste sentido que, nesta pesquisa, se pressupõe que existe uma relação entre os sub-grupos dos estudantes e a comunidade composta por estudantes africanos como um todo, assim como com a sociedade porto-alegrense em geral. Ainda que configurados em redes e não como um grupo coeso residindo numa área específica, cujas relações estão centradas num ego e vinculadas a direitos e obrigações, os estudantes africanos em Porto Alegre não deixam de formar suas comunidades. Os seus relacionamentos sociais se dão com diferentes instituições e com um número ilimitado de pessoas, abarcando africanos e não-africanos. Sendo assim, as relações dos estudantes se caracterizam por vários níveis e sentimentos de pertencimento múltiplos, centralizados e descentralizados. As suas relações se integram simultaneamente dentro de uma rede finita e infinita ou de uma rede de malha estreita e malha frouxa ⁷⁹. É importante destacar, no entanto, que nem todos estudantes estabelecem relações sociais uns com outros. Não existe nenhum órgão ou associações no qual todos fazem parte. No seu dia a dia, em Porto Alegre, os estudantes se subdividem em subgrupos formados, entre outros, com base em laços de amizade, parentesco, nacionalidade, vizinhança⁸⁰, gênero, profissionais, afetivos, coabitação, condição socioeconômica. Observou-se que os elementos mais presentes

⁷⁹ Bott utiliza o termo “malha estreita” para descrever uma rede na qual existem muitas relações entre os componentes e “malha frouxa” para uma rede com poucos relacionamentos (BOTT, 1979, p.76).

⁸⁰ Constatou-se que existem aqueles que, mesmo vivendo no mesmo prédio, ficam meses sem se ver por falta de afinidade.

na configuração dos círculos de relações dos estudantes entrevistados são a nacionalidade e o sexo. É muito comum encontrar estudantes que estabelecem relações de amizade com pessoas do mesmo país e sexo, mas isso, não significa que estes sejam os únicos critérios de configuração destes subgrupos. Entre os estudantes entrevistados existem aqueles que priorizam relações com estudantes do mesmo país (a maioria), outros que preferem conviver com estudantes de diferentes países africanos e um outro grupo que divide o seu tempo livre tanto com brasileiros como com estudantes africanos de diferentes países.

A pesquisa constatou também que as pessoas do mesmo país tendem a morar juntas ou próximas uma das outras, principalmente, quando chegam ao Brasil no mesmo período. Constatou-se, por exemplo, que as estudantes são-tomenses, cabo-verdianos, angolanos e moçambicanos dividem apartamentos com pessoas dos seus países. Na ótica de alguns entrevistados, a existência de “grupinhos” de africanos revela a existência de uma rivalidade. Carlinha declara o seguinte:

[...] Eu só me relaciono com as gurias que eu conheço que são são-tomenses. Eu não me lido muito bem com as gurias de outros países [...]. Tem gurias de outros países que acham que só por me cumprimentar vai se rebaixar por eu ser de um país africano como delas também. [...]As pessoas se comunicam pouco porque quando se fala de comunidade africana são pessoas de diversos países africanos unidos e interagindo, mas isso não acontece. As festas são um exemplo disso. [...].

Nos seus tempos livres, os estudantes africanos buscam várias formas de lazer a nível interno e externo, isto é, com estudantes africanos ou não-africanos. Portanto, o lazer faz parte da vida destes estudantes. A sociabilidade surge assim, como uma forma de estar com o outro sem ter um propósito ou interesse material definido. A vontade e o prazer da interação não emerge com um interesse final já preestabelecido, mas no encontro que se efetua entre os sujeitos.

Os relacionamentos internos entre os estudantes se dão mais freqüentemente através de visitas mútuas ocasionais ou programadas por vezes acompanhadas de lanches, almoços ou jantares com comidas “típicas” e saídas conjuntas para bares, restaurantes, churrascaria, cinemas, discotecas, viagens etc. O tipo de lazer e lugar freqüentado pelos estudantes geralmente é condicionado pelas suas condições financeiras e hábitos culturais. Como foi referido anteriormente, nem todos os

estudantes possuem o mesmo capital econômico, o que gera uma diferenciação nos estilos de vida por eles adotados. Ao falar dos seus relacionamentos Alcinda, relata:

[...] Eu convivo mais com minhas amigas angolanas. A gente faz muitas coisas durante os fins de semana ou nos feriados. Visitamo-nos quase sempre. Por vezes nos encontramos aqui na minha casa e às vezes na casa delas. Depende do combinado. Quando estamos juntas conversamos sobre várias coisas: política, coisas da faculdade e nos lembramos da nossa infância porque nós já nos conhecíamos lá em Angola. Quando temos dinheiro fazemos algumas compras e procuramos visitar vários lugares turísticos aqui em Porto Alegre, mas há lugares que não conseguimos ter acesso por causa dos preços [...]

Os relacionamentos externos se dão através de participação destes estudantes em churrascos, jogos de futebol, discotecas e outros lugares na companhia de colegas, professores, amigos e namoradas brasileiras ou de outros países não-africanos. Faruk relata a sua experiência dizendo:

Os meus tempos livres são passados, tanto com os africanos como com os brasileiros em discotecas, bares e restaurantes. Também vou aos shoppings e cinemas com africanos e brasileiros. Os africanos com quem mais convivo são os próprios moçambicanos, cabo-verdianos e senegaleses.

Alguns estudantes destacaram, no entanto, que sentem muitas dificuldades de fazer amizades com brasileiros por serem fechados. Sobre este assunto, Carlinha refere:

[...] Na verdade da minha parte não faço nada que vá para além do meio universitário. Não faço, não porque não tenho vontade, mas sim por não sentir espaço aberto para tal. O gaúcho, na minha opinião, sem ser aqueles que já viajaram e já sentiram o quanto um estrangeiro é discriminado fora do seu país, é uma raça complicada. O individualismo está presente em tudo que é parte e, já é uma coisa tão natural para eles que isso vem se tornando comum. A gente só se relaciona verbalmente em salas de aula ou quando o professor manda fazer um trabalho, mas fora disso para mim, particularmente, é muito difícil lidar com eles.

Muitos estudantes comentaram que tem sido mais fácil fazer amizades com estudantes de outros estados brasileiros, do interior do Rio de Grande do Sul ou com

peças mais velhas (geralmente casais), do que com os colegas da sua própria faculdade. Entretanto, a percepção de Benedita é totalmente contrária da apresentada pela Carlinha :

A minha recepção aqui foi muito boa. Fomos bem recebidos. Até agora tenho uma turma de colegas que ajudam bastante. Damo-nos muito bem. Dão muita atenção. Convidam-nos para sair. Sinto-me muito acolhida que até não tenho tempo para sentir saudades de casa, na verdade.

Foto 8



Legenda: estudantes moçambicanas: no momento de fazer amizades, a nacionalidade é um dos critérios priorizados pelos estudantes.

As *festas africanas* como são designadas por muitos brasileiros e africanos, constituem uma das formas mais importantes de sociabilidade dos estudantes africanos em Porto Alegre. É nestas festas que ocorre a convergência dos diferentes sub-grupos e grupos dos estudantes africanos e a sua interação com a população local. A festa, neste sentido, se torna um cenário intermediário para a articulação dos diferentes grupos. Geralmente, as festas são realizadas anualmente com vista a comemoração das datas de independência nacional dos países africanos. Entretanto,

existem ocasiões em que as festas são realizadas com outras finalidades. Pode-se citar como exemplo, a festa da recepção de “calouros” africanos realizada em abril de 2005, no bairro Azenha e a festa do final do ano realizada no dia 31 de dezembro de 2005 no bairro Partenon. Estas duas festas, diferentemente das festas das independências nacionais, transcenderam as nacionalidades dos universitários, uma vez que as mesmas foram organizadas por estudantes de vários países africanos.

Outro evento que merece ser mencionado é a festa de encerramento da Semana de Moçambique que se realizou no dia 24 setembro de 2005 no bairro Cidade Baixa. A Semana de Moçambique contou com a co-participação da comunidade moçambicana em Porto Alegre, do Centro de Estudos e Pesquisas Econômicas (IEPE) e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR) da UFRGS. Durante a Semana, que decorreu de 19 a 23 de setembro, na UFRGS, foram exibidos filmes moçambicanos, exposições fotográficas e realizados debates sobre a realidade sócio-cultural moçambicana. Esta iniciativa, que contou com apoio financeiro do Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD), foi promovida pelo PGDR e IEPE na seqüência da visita que o então presidente da República de Moçambique, Joaquim Alberto Chissano realizou à UFRGS, no ano 2004. A realização deste evento numa instituição universitária como UFRGS foi considerada por alguns estudantes como um reconhecimento e valorização da presença africana na UFRGS. Clóvis se exprime da seguinte forma:

[...] Nunca imaginei que a UFRGS poderia dar importância a um evento como este para um país africano. Isso é muito bom. Gostei muito da presença do reitor no evento porque significa que há um interesse em fortalecer a cooperação com os países africanos. Todos estão de parabéns por termos realizado este lindo evento. Espero que mais eventos como este se realizem nesta e noutras universidades

Foto 9



Legenda: Cerimônia de Abertura da Semana de Moçambique na faculdade de Economia da UFRGS. O evento contou com a presença do Reitor da UFRGS José Carlos Fernandes Hennemann (ao centro), representantes do NEAD, IEPE e da Embaixada da Moçambique.

Durante esta Semana, foram realizados um *cocktail* e uma festa, com objetivo de criar um momento de confraternização entre os participantes.

No que tange às festas da independência, destacou-se que embora o principal propósito seja a comemoração da data de independência, as pessoas participam nestas festas por vários motivos. O significado atribuído pelos organizadores da festa, pelos estudantes africanos dos outros países e pela população local em geral é diferente. Para os organizados, as festas são realizadas para comemorar a passagem de mais um ano de independência nacional e divulgar para os participantes alguns elementos da cultura do país através da música, da dança, do traje, da literatura e da comida típica⁸¹. Por isso, na concepção dos estudantes africanos que organizam tais festas, sem a presença destes elementos (sobretudo da “comida típica”), a festa perde

⁸¹ De acordo com Da Matta (1991), “alimento é tudo aquilo que pode ser ingerido para manter a pessoa vida, comida é tudo que se come com prazer, de acordo com as regras mais sagradas da comensalidade” (DA MATTA, 1991,p.55). A comida diferentemente do alimento, que é um fenômeno universal e geral - é essencial para o estabelecimento de identidades de grupo ou de classe.

o seu sentido e deixa de ser a “festa africana”, tão ansiada pelos convidados. A fala de Vitor revela esta percepção:

Quando chega o dia 11 de novembro (dia da independência de Angola), dificilmente passamos em branco. Para nós esta data é muito importante. É como se fosse aniversário de um parente nosso. Eu sinto muito mais a importância desta data agora que estou cá no Brasil. Lá, eu não ligava para isso. É a oportunidade que temos para conviver e mostrar o que nós temos de bom: a música e a comida.

Um dos fatores que motiva a participação dos estudantes africanos dos outros países nas festas promovidas por outros estudantes, é a possibilidade de interação com outros africanos e de estar num ambiente que lhes aproxima à terra natal. Alcinda comenta:

Acho que as nossas festas são lindas e necessárias para matar as saudades. É um espaço para reencontrar a gente nossa, para viver os tempos de lá, na música e na dança. Quando eu vou às festas africanas é como se tivesse tirado férias e deixado este mundo fechado [...]

Por outro lado, alguns estudantes brasileiros entrevistados, que participam destas festas, justificam que a sua participação nas festas africanas está relacionada com a vontade de conhecer uma outra cultura, um outro povo e interagir com outras pessoas. Aliane, 25 anos, branca, estudante brasileira do 8º semestre do curso de Letras na UFRGS, declara:

[...] Neste ano (2005) tive o privilégio de conhecer muitos africanos e descobrir que África é continente que tem muitos países diferentes e que existe miséria sim mas que África não é só isso. Então, na primeira festa (de Cabo Verde) eu fui conhecer um pouco mais a cultura africana e adorei as pessoas, a comida - e principalmente a música. Além dos africanos, é claro. Depois disto, não há dia que eu não almoce ou jante no RU (Restaurante Universitário) com algum africano. [...]. Por isso, eu continuarei a ir nas festas africanas porque gostei do que vi, comi, bebi, conversei e principalmente dancei [...]

Verônica, 38 anos, negra, estudante do 4º semestre do curso de Mestrado em Antropologia na UFRGS, outra estudante brasileira, se justifica, dizendo:

Olha, como te dizia, minha motivação vem da necessidade de uma sociabilidade com pessoas que eu me identifique etnico/racialmente. Historicamente fomos desenraizados e a idéia de coletivo associada à marginalidade, confusão, briga, etc. Então, acho que em alguns de nós fica isso, uma busca de proximidade, de vivenciar espaços de inclusão nossos. Por isso, lembro que na década de 80 gostava de ir nas festas Blacks (Jara Musi Som, Black Porto), isso era algo bom. A maioria do pessoal era negro. Ali havia chances maiores de namorar, por exemplo. Era, também, ponto de encontro de amigos(as). Nesse sentido, hoje penso que a constituição de laços afetivos, sociais, passa pela sociabilidade. E hoje festas africanas ou aquela chamada "Negra Noite", apontam para isso [...]

Na fala da Verônica, a motivação baseada no pertencimento étnico e racial é claramente evidenciada, o que dá azo para se pensar que alguns negros brasileiros que participam nestas festas possam ter outras motivações, além de uma simples diversão ou conhecimento da cultura "africana". Esta é apenas uma constatação que ocorreu a partir da entrevista realizada com esta estudante e poderá ser objeto de análise em outras ocasiões.

Na análise das festas feita por Amaral (1998), antropóloga e pesquisadora brasileira, na sua tese de doutorado em Antropologia Social com o título "Festas à Brasileira : "sentidos de festejar num país que "não é sério"⁸², a autora destaca que as festas tendem a oscilar entre dois pólos interligados: a cerimônia e a festividade. A cerimônia se manifesta como forma exterior e regular de um culto e a festividade, como demonstração de alegria e regozijo. Ambos podem se distinguir dos ritos cotidianos por sua amplitude e do mero divertimento pela densidade. Neste sentido, a exaltação de insígnias como a Bandeira, o Hino nacional, o discurso e desfile com traje típico podem ser enquadrados na cerimônia e a dança, a música, a bebida e a comida na festividade.

Nas festas africanas, todos estes elementos acima citados se fazem presentes, permitindo assim criação de um ambiente festivo e descontraído onde as pessoas dançam sozinhas, aos pares ou formando uma roda ao som de músicas de vários países africanos e não africanos.

⁸² Disponível em <http://www.aguaforte.com/antropologia/festaabrasileira/festa.html>.

Foto 10



Legenda: estudantes angolanas dançando 'kuduro', um estilo de dança de Angola. Festa da Independência de Angola, realizada no dia 19 de novembro de 2005.

Além de permitir o lazer dos estudantes, as festas africanas cumprem múltiplas funções, isto é, permitem o aprendizado, a sociabilidade dos participantes, a integração social e a busca de valores como a solidariedade, amizade e companheirismo. De acordo com Amaral:

A festa se revela então como um momento em que, além da descontração, do desregramento, da revitalização histórica e da identidade local, é possível renovar as relações pessoais e entrar em contato com idéias e modos de vida diferentes, estabelecendo possibilidades novas que sem a festa não aconteceriam (AMARAL, 1998⁸³)

Nas festas africanas, as redes sociais dos estudantes se cruzam e se multiplicam, e as alianças intra e extra-grupal são fortalecidas. Professores, colegas, funcionários da faculdade, amigos e “conterrâneos” de todos países africanos e de outros países são os principais participantes. Paradoxalmente, as festas podem revelar tensões e competições existentes entre determinados sub-grupos dos

⁸³ Disponível em <http://www.aguaforte.com/antropologia/festaabrasileira/festa.html> (consultado em 15/10/2005)

estudantes africanos. Alguns detalhes que criam esta relação conflitual podem ser apreendidos a partir dos depoimentos abaixo. Ao se pronunciar sobre esta questão Carlinha destaca:

[...] Eu acho que as mulheres africanas acabam competindo fora do ideal. É esta impressão que eu tenho. Quanto mais produzida estiver, quanto mais maquiagem tiver, quanto melhor roupa tiver, melhor africana tu é [...]. Nas festas, as pessoas ficam em grupos. Eu noto, grupos são formados por pessoas dos países. Tipo assim: pessoas de Moçambique num grupo, pessoas de Angola num grupo, pessoas de São Tomé num grupo. As pessoas não se juntam. Eu não sei se é por diferença ou por falta de algo em comum. [...]. Os homens têm tendência de dançar com as gurias da terra deles. E as gurias têm a mesma tendência. Só se elas estiverem a fim do cara de outro grupo, de outro país é que ela se aproxima [...]

Lurdes também salienta:

[...] Quando eu acabava de chegar eu acho que os africanos eram mais unidos porque éramos poucos, Agora é desagradável. Nas festas, às vezes as mulheres se matam por causa de namorados [...]

É importante referir que as festas de comemoração de independência nacional envolvem um complexo processo organizacional que começa com meses de antecedência e conta com a participação de estudantes dos países organizadores, ou seja, quando a festa é de Cabo Verde, são os estudantes cabo-verdianos que organizam, de São Tomé são os são-tomenses e assim por diante. Trata-se de um árduo processo de preparação onde o local e os pratos são criteriosamente selecionados pelos elementos do grupo. As tarefas são definidas em função de habilidades, sexo, origem étnica, religião e disponibilidade de tempo. Normalmente, são as mulheres que cozinham a comida e ornamentam o salão de festas, e, os homens se responsabilizam pela identificação do local, a compra das bebidas e organização da música.

Na maioria das vezes os recursos para estas festas são obtidos através de vendas de ingressos e da contribuição dos próprios estudantes. Raramente, as festas contam com apoio financeiro e material das representações diplomáticas dos

respectivos países ou de outras entidades, fato que tem impedido que os estudantes realizem festas de grandes dimensões.

É importante frisar que este processo de preparação nem sempre é pacífico, devido, sobretudo às diversidades de origem sócio-cultural, religiosa, idade e étnica do grupo que aos olhos externos parece homogêneo. Embora provenientes do mesmo continente e país, cada região tem os seus “pratos típicos”. Para os cabo-verdianos, por exemplo, um dos pratos principais é a *cachupa*⁸⁴, para os angolanos é o *funge*⁸⁵, etc. As divergências ocorrem principalmente em países com estudantes de diferentes origens étnicas e regionais. Neste contexto, a escolha dos pratos que serão confeccionados para representar o seu país é negociada pelo grupo. Por vezes, devido à ausência de ingredientes, estes pratos são reinventados sem, contudo, perder a sua dimensão simbólica na construção da identidade nacional. Este fato revela de certa forma o caráter dinâmico e situacional da construção da identidade.

Nas festas de independência nacional, jantares e almoços realizados pelos estudantes africanos, em ocasiões especiais como aniversários ou formaturas, a refeição servida para os presentes assume uma função social relevante, marcando a identidade coletiva e nacional do grupo. Flandrin e Montanari (1998) referem que o comportamento alimentar do homem é diferente do animal não só devido à cozinha, mas também pela comensalidade e função social das refeições. Estas, além de alimentar, fortalecem as relações entre as pessoas.

A festa realizada na noite do dia 26 de junho de 2004 pelos estudantes moçambicanos, residentes em Porto Alegre, pode ser citada como exemplo de uma festa, onde a comida assumiu uma grande importância simbólica. Marcados pelas saudades e nostalgia da pátria, cerca de quinze estudantes de Moçambique, provenientes de diferentes províncias do país, realizaram uma “festa moçambicana” para comemorar 29 anos da independência deste país africano localizado na costa oriental de África.

⁸⁴ Prato feito à base de milho e feijão

⁸⁵ Espécie de polenta cremosa feita com farinha de mandioca ou de milho. O acompanhamento pode ter: a quisaca ;o peixe fresco ensopado; o peixe seco cozido ou assado; a muamba (prato à base de galinha, amendoim, quiabos e outros temperos); ou o feijão preparado no óleo de palma (tipo de azeite de dendê), entre outros.

A festa teve início às 10 horas da noite, no Colégio La Salle, Santo Antônio, na cidade de Porto Alegre, e foi antecedida pela apresentação de imagens de algumas cidades do país como forma de permitir que os convidados tivessem conhecimentos gerais sobre o país. Estiveram na festa cerca de duzentos convidados, entre africanos de diferentes países, brasileiros, latino-americanos, norte-americanos e europeus.

A heterogeneidade dos convidados foi um dos aspectos marcantes da festa. Professores e Estudantes de diferentes universidades e cursos, brasileiros na qualidade de «anfitriões» do país, estrangeiros de diferentes pontos do mundo; pessoas de todas as cores e “raças” negros, brancos e mestiços interagem e coabitavam no mesmo espaço, dançando e saboreando os diferentes pratos de várias regiões de Moçambique, ao som da música africana, brasileira, norte-americana e latina em geral.

A gastronomia foi um dos principais atrativos da festa. Foram feitos mais de seis pratos típicos moçambicanos⁸⁶, compostos, essencialmente, de arroz, amendoim, abóbora, folhas de mandioca e coco - alguns dos produtos mais consumidos pelos moçambicanos, que têm a agricultura como a sua principal atividade econômica⁸⁷.

Quando os convidados chegavam ao local da festa, eram movidos por curiosidade e admiração. Afinal, era a primeira vez que os estudantes moçambicanos faziam uma festa daquela dimensão. Num primeiro momento, tudo parecia exótico, estranho para os convidados, a começar pela bebida que foi servida como aperitivo “lipipa”. A “lipipa” é uma bebida feita de arroz servida quente ou fria, mais consumida nas zonas rurais das regiões norte e centro de Moçambique em cerimônias tradicionais (início da sementeira e colheita). Nas datas festivas, as populações destas regiões utilizam esta bebida tradicional como um refrigerante para acompanhar as suas refeições.

O traje típico vestido por alguns anfitriões, chamava atenção pelas suas cores vivas, além da ornamentação da sala, onde se exibia a bandeira de Moçambique e algumas obras de arte provenientes de Moçambique, como peças de escultura de pau-preto, batiques e capulanas .

⁸⁶ Pratos típicos da zona sul (caril de amendoim de carne de vaca e matapa) e da zona central (Raga de abóbora e coco, caril de coco de galinha, arroz de coco, Lipipa e Mikati)

⁸⁷ Em 1997, 71,5% da população moçambicana vivia no meio rural (INE, 1999)

Antes do jantar, o aroma da comida - que para os moçambicanos fazia recordar a terra, a casa, a família- se espalhava pelos cantos e corredores, fazendo com que alguns convidados mais ousados se dirigisse à cozinha e abrissem aquelas enormes panelas . Outros se limitavam a perguntar o que se estava a cozinhar enquanto um outro grupo se continham como podiam a sua ansiedade.

Na hora do jantar, à medida que os convidados serviam a comida, verificava-se, pela suas reações, que, o que era inicialmente estranho, transformava-se em algo familiar. Pelo menos, a maior parte das pessoas repetiu no mínimo mais uma vez. Algumas pessoas comentavam na hora da refeição que havia muita semelhança com a culinária nordestina, e outras (africanos) identificavam semelhanças com alguns pratos de outros países africanos.

Os mais entendidos da culinária perceberam que a maior parte dos ingredientes utilizados para se fazer a comida eram conhecidos. A grande diferença era a maneira de preparar os pratos.

Alguns dos produtos utilizados para a festa, por exemplo, o amendoim, adquire um significado muito importante no sistema de representação simbólica de alguns grupos étnicos de Moçambique. Além de indicado para confeccionar comida destinada aos defuntos nas cerimônias tradicionais (funerárias, religiosas e agrícolas), os Tsonga do Sul de Moçambique, por exemplo, crêem que a comida com amendoim (caril de amendoim com verduras⁸⁸, galinha, carne de vaca ou peixe) é um dos “remédios santos” para a produção do leite materno no período de amamentação. Por este motivo, logo após o parto, uma das principais tarefas de mãe ou da sogra da parturiente é de providenciar alimentos que contém amendoim com vista a estimular a produção do leite.

Um dos pratos que chamou mais atenção dos convidados na festa da independência de Moçambique foi a «matapa», prato feito com folhas de mandioca, amendoim, coco e camarão. A mandioca é um dos produtos mais consumidos pela população moçambicana. Além de consumir a mandioca de diferentes formas: crua, cozida, frita, doce ou salgada, dela a população extrai a folha para o seu consumo. A folha de mandioca é preparada de formas diferentes pela população moçambicana, contudo, a forma preparada no Sul do país, denominada *matapa*, foi “eleita” como um

⁸⁸ Couve, folhas de mandioca, abóbora e outras.

dos emblemas do país e constitui um dos pratos privilegiados para a exibição da gastronomia moçambicana, sobretudo para os estrangeiros. A mesma folha é preparada em outros países africanos, mas, de formas e com nomes diferentes. A matapa despertou curiosidade pela sua cor (verde escuro) e por ser uma folha que não fazia parte da dieta padrão da maioria dos presentes na festa. Surgiram tantas especulações em torno deste prato que alguns convidados chegaram a perguntar se o prato não tinha efeito afrodisíaco. Percebe-se assim que a preocupação dos convidados na festa não era apenas de se alimentarem, mas também de experimentarem o gosto da comida e de compreender a representação simbólica da mesma.

A sobremesa servida – o «mikati» - também foi uma das sensações da noite. O mikati é um 'pãozinho' feito de arroz que é muito utilizado pela população rural da zona do centro do país. Conhecido pela sua capacidade nutritiva, por sua economia e por seu poder de conservação durante longo tempo, muitas pessoas consomem este produto diariamente e quando realizam viagens de longa distância.

Com o que foi exposto acima, pode-se dizer que, na noite da festa, os anfitriões e convidados viveram momentos simultâneos de familiaridade e exotismo. Aos olhos dos convidados tudo era familiar para os moçambicanos; o que não correspondia à realidade, uma vez que os moçambicanos estão longe de serem um povo homogêneo. As diferenças étnicas e culturais entre eles se refletem na gastronomia e nos outros campos. Os próprios estudantes moçambicanos não conheciam todos os pratos que haviam sido servidos na festa, visto que abarcavam várias regiões do país. Portanto, a festa não se limitou apenas à comemoração da Independência de Moçambique, mas significou a festa da diversidade, da interação, da transformação do familiar em exótico e do exótico em familiar tanto para os anfitriões como para os convidados. Assim, a comida assumiu a função de fortalecer as relações entre os grupos, criando relações de reciprocidade entre os convidados e os anfitriões.

No que diz respeito ao simbolismo das festas e ao convívio dos estudantes, buscando sustentação teórica em Mauss (1974), pode-se dizer que na festa e nos banquetes proporcionados pelos estudantes a noção de dádiva está presente. Através destes eventos, os estudantes se inserem num complexo sistema de relações sociais onde o dar, receber e retribuir constituem elementos chaves. A partir do momento que

um estudante convida os outros para uma festa ou para compartilhar uma refeição na sua residência, cria-se um sentimento de obrigação, de aceitação e de retribuição. Por uma questão de respeito e honra se torna necessário retribuir o que se recebeu e convidar os que te convidaram. Neste sentido, as festas e os banquetes (jantares, almoços) não são motivados pelo simples prazer de satisfazer as necessidades fisiológicas dos participantes. Como parte integrante das dádivas, não são livres de uma obrigatoriedade, isto é, as festas simbolizam também podem simbolizar alianças e por vezes, desavenças entre as pessoas.

Um aspecto que merece destaque é que estas festas, que visam recriar um “mundo africano”, se caracterizam igualmente pela inversão de papéis entre os africanos e brasileiros. Estas posições são facilmente verificadas nas primeiras horas das festas onde os africanos ocupam um lugar central na cena como atores cantando e dançando as músicas africanas e os brasileiros assumem um papel de estrangeiros, assistindo os africanos dançarem. Na maioria das vezes, as músicas tocadas nestas festas são em português, crioulo cabo-verdiano ou guineense, outras línguas nacionais e em inglês⁸⁹. Tudo depende dos *DJ*'s e da combinação dos estudantes. Alguns fazem questão que se toque mais músicas dos seus países, mas há aquelas que procuram tocar músicas de diferentes cantos do mundo. Com o decorrer do tempo, nota-se uma aproximação dos convidados brasileiros que superando a timidez, acabam por entrar na roda. Geralmente isto ocorre quando se toca música brasileira, como o samba e pagode. Nestes casos, são os africanos que tentam imitar os brasileiros a dançar.

É de assinalar que a sociabilidade virtual também assume um papel importante na vida dos estudantes africanos. Todos estudantes entrevistados utilizam a Internet como forma de interação, a partir das faculdades onde estudam ou das suas residências. A Internet ameniza a solidão, facilitando o contato permanente entre os próprios estudantes, seus familiares e amigos que se encontram em diferentes cantos do mundo, bem como, a manutenção de redes de relações. Apurou-se que os que têm Internet banda larga 24 horas, se conectam às rádios dos seus países (exemplo de estudantes de Angola e Moçambique) e portuguesas (Rádio de Difusão

⁸⁹ Música americana (*black music*).

Portuguesa) para escutar músicas africanas e se inteirarem dos acontecimentos dos seus países e do continente.

Alguns estudantes moçambicanos em Porto Alegre fazem parte do *Mozucas*, nome que surgiu da fusão entre duas palavras *Mozes* (moçambicanos) e *Brazucas* (brasileiros), uma comunidade virtual, criada em 2001, no Rio de Janeiro, a fim de diminuir a distância entre os estudantes e residentes moçambicanos no Brasil. O *Mozucas* é composto por cerca de 121 estudantes moçambicanos e tem como principal objetivo facilitar o convívio e a troca de idéias entre os mesmos, através de colocação de várias questões de ordem pessoal e relacionadas com as realidades brasileira, moçambicana e do mundo. Inicialmente este grupo era destinado exclusivamente aos estudantes moçambicanos que vivem no Brasil, mas atualmente participam do grupo ex-estudantes que já regressaram para o país e pessoas de outras nacionalidades (Subuhana, 2005). O *Mozucas*, além de servir como um espaço de debates políticos, sociais e culturais entre os estudantes, tem servido como um veículo de interação e mediação das relações entre estes estudantes espalhados por todo país.

CAPÍTULO 4: ENTRE FATOS E MITOS: IMAGENS, ESTERÉOTIPOS E PRECONCEITO

Pode-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância, e radicalmente diferente de tudo que não é si mesmo; eu é um outro. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão *lá* e eu estou *aqui*, pode realmente separá-los e distingui-los de mim. Posso conceber os outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo indivíduo, como o Outro, o outro outrem em relação a mim. Ou então como um grupo social concreto ao qual nós *não* pertencemos (TODOROV, 1991, p.3)

4.1. A África vista pelos brasileiros: historicidades e discursos

Embora o senso comum brasileiro admita a existência de fortes similaridades culturais e históricas entre o Brasil e o continente africano, pouco se sabe sobre a realidade social deste continente.

O sociólogo guineense Carlos Lopes (1997), no seu livro “Compasso de Espera”, destaca que a interpretação da história da África tem sido feita a partir de três paradigmas ou historicidades. O primeiro, pautado numa visão eurocêntrica, preconiza a inferioridade africana e é marcada por interpretações simplistas e reducionistas que não levam em conta a complexidade da realidade africana. Esta visão toma como base o paradigma hegeliano, segundo o qual a História da África só se inicia com a colonização europeia. O segundo, que surge para se contrapor ao discurso dominante e ocidentalizado, foi liderado por uma geração de historiadores da chamada pirâmide invertida como Ki-Zerbo, A.yayi, B.Ogot, Cheick Anta Diop. Estes historiadores se propuseram, nos anos 70, a elaborar o que eles consideravam uma verdadeira História Geral da África, com uma visão endógena e africana. Tratava-se de uma corrente que procurava enfatizar que o continente sempre teve História. Lopes lembra que este paradigma foi substituído por um terceiro, que tentou se despojar de cargas emocionais e ter uma visão plural e multifacetada da História do continente. No entanto, este grupo de cientistas sociais, sobretudo, antropólogos e historiadores têm enfrentado dificuldades de ordem metodológica e paradigmática para realizarem estudos que abarquem os diferentes níveis da realidade africana.

Um dos propósitos desta pesquisa é de apreender as formas de representação da África no contexto social brasileiro. Este ponto foi colocado como objeto de análise,

pelo fato de muitos estudantes africanos terem revelado, ao longo das entrevistas e de conversas informais, que se sentiam espantados pelo lugar ocupado pela África no imaginário social dos brasileiros, tanto no meio universitário como fora deste. Para apreender tais percepções, foram recolhidos depoimentos de estudantes universitários brasileiros e africanos e analisados alguns episódios que pude presenciar ao longo da realização desta pesquisa. Todos entrevistados brasileiros têm estabelecido contatos diretos com os estudantes africanos como colegas, amigos ou através de participação em eventos relacionados com o continente africano (festas, seminários, palestras etc).

As questões sobre este tema são abordadas a partir de dois focos. O primeiro centra-se na apreensão das percepções dos entrevistados em relação à África, ou seja, como a África era vista por eles e o segundo visa captar as reações dos estudantes africanos em relação a essa imagem construída. Portanto, pode-se dizer que os relatos que se seguem refletem duas visões sobre África que são projetadas a partir de óticas diferentes: uma exógena (a brasileira) e outra endógena - exógena (a africana vista a partir do Brasil).

Em entrevistas realizadas com estudantes brasileiros, pôde-se perceber que o grau de conhecimento sobre o continente africano é restrito. Todos os entrevistados referiram nos seus relatos que a imagem que têm sobre o continente africano não se distancia da que é disseminada pelos meios de comunicação, em particular a televisão, onde o continente africano e os africanos são associados ao sofrimento, pobreza, desgraça, guerra, fome, selva, HIV etc.

É importante destacar que durante o trabalho de campo foi fácil perceber que alguns entrevistados brasileiros se sentiam constrangidos e até um certo ponto culpados, por saberem muito pouco do continente e terem uma visão negativa do mesmo. Tive a sensação de que os entrevistados (exceto uma), expunham suas opiniões com receio de me ofender, provavelmente por eu ser africana. Isto aconteceu tanto em entrevistadas com pessoas negras como com brancas. Por este motivo, perceber a visão que os brasileiros têm da África, a partir da minha experiência pessoal e de outros estudantes africanos se tornou bastante produtivo.

Apesar de todos os entrevistados brasileiros terem reconhecido que o seu conhecimento sobre a África era limitado, alguns ressaltaram nos seus discursos que nos últimos tempos têm se esforçado em buscar informações que lhes permita

conhecer a “face oculta” do continente africano. Estas informações são obtidas através de participação em movimentos sociais como o Movimento Negro, cursos de extensão, grupos de estudos, palestras realizadas pelos estudantes africanos dentro e fora da universidade ou através de convivência com os estudantes africanos de diferentes países. Com base no depoimento dos entrevistados, compreendeu-se que o interesse por um conhecimento profundo pelo continente africano é motivado por questões de ordem pessoal e profissional.

Luana, 24 anos, negra, estudante brasileira do 7º semestre do Curso de Letras na UFRGS, integrante do grupo AfroUfrgs, expõe sua visão, dizendo:

É um fato que o Brasil conhece muito pouco da África. Nós brasileiros, incluindo eu, pensamos que os africanos vêm para cá porque lá não tem universidade. Fiquei bastante surpreendida quando soube que alguns estudantes que se encontram aqui em Porto Alegre eram professores universitários. Realmente a gente sabe muito pouco da África. É uma pena. Apesar de eu ser negra, a África sempre foi um lugar distante para mim.

Num outro ângulo, Mariana, 39 anos, branca, brasileira, formada em Letras pela Universidade de Caxias, Rio Grande do Sul, professora primária e minha colega de Inglês na UFRGS desde 2004, resume sua percepção da seguinte forma:

[...] a imagem que eu tenho de África é de um povo tri-infeliz. Branco rico explorando os pobres de Moçambique. Povo passando fome, pobreza, briga entre culturas, países brigando, minas. Norte da África, outro mundo. Uns cheios de dinheiro e povão pobre miserável. Não vejo, assim, um povo feliz: Congo, Zaire, Angola: uma miséria[...]. Não tenho como ter outra imagem porque tudo está nos filmes, enciclopédias [...]

Verônica aponta, no seu depoimento, que foi somente com o seu envolvimento com entidades do Movimento Negro que a África passou a ser um ponto de referência para si. Atualmente, o seu vínculo com o continente africano se insere num contexto de construção de sua identidade enquanto negra, como mostra o depoimento, a seguir:

[...] Olha, a partir da minha trajetória pessoal no Movimento (Movimento Negro), passei a buscar uma referência para mim. De 1995 a 1998 frequentei a Cooperativa

Integrada da Cultura Afro-brasileira (CICAB) e a partir daí procurei construir para mim a minha imagem de África, a partir de muito do que comecei a ver dentro do movimento, que as pessoas trouxeram do movimento.

Verônica, que também participou do Grupo do Projeto Universidade Livre do CECUNE⁹⁰ de 2001 a 2004, foi aluna e professora do Zumbi dos Palmares (curso pré-vestibular para negros e carentes) de 1997 a 2004, acrescenta sua visão, referindo que:

[...] o contato que pude ter com pessoas do continente africano⁹¹, do que eu passei a ler, do que eu passei a buscar entender está mudando minha visão da África. África para mim nunca foi algo assim que, digamos, que eu entendesse como parte da minha vida. Passou a fazer parte muito recentemente no sentido de raízes e identidade. Talvez porque eu nunca encontrei exatamente meu lugar aqui [...].

Uma outra entrevistada, Eleneida⁹², 47 anos, negra, brasileira formada em História pela FAPA (Faculdades Porto-Alegrenses), também aponta que a sua visão em relação à África sofreu alterações ao longo da sua trajetória pessoal e profissional. Esta opinião pode ser percebida a partir do trecho a seguir:

O que posso lhe dizer é que se estas perguntas fossem feitas há três anos atrás, eu lhe responderia que a África é um país distante e formado por negros, selva e animais, desculpe minha ignorância até a data referida, mas acredito que a maioria de nossos brasileiros não sabem que a África é um continente constituído por diversos países com diferentes culturas e formas de sociedade. A África esta lá e pode estar aqui do outro lado da rua como diz Professor Munanga, basta nos darmos conta. [...]

⁹⁰ Centro Ecumênico de Cultura Negra, entidade de movimento negro criado em 1987 em Porto Alegre.

⁹¹ Verônica era a única brasileira negra da minha turma de mestrado. Durante o curso, mantive uma profunda relação de amizade que transcendeu a universidade. Foi a partir dela que pude compreender com mais profundidade a problemática racial no Brasil em particular, o dilema dos estudantes negros universitários no Brasil.

⁹² Conheci Elenir no curso sobre a História e Cultura afro-brasileira e africana realizado na UFRGS, no ano 2004. Assim como ela, muitos dos estudantes que participaram do curso, na sua maioria negros, se mostravam frustrados, primeiro, por não terem tido a oportunidade de aprender a História da África desde o ensino primário e segundo pelo fato da escravidão ser o ponto mais ressaltado quando se fala da História dos negros no Brasil.

Aliane, estudante formanda⁹³ do curso de Letras na UFRGS, salienta que foi com a convivência com os estudantes africanos e com a literatura africana que a sua visão sobre a África se transformou. Aliane comenta sobre este assunto, dizendo:

Até o mês de abril deste ano (2005) eu achava que África só era fome, seca e miséria que aparecem na TV. Mas daí, conheci dois africanos de São Tomé e a partir deles muitos outros de Cabo Verde, Moçambique, Guiné, Gana, a maioria deles falantes de português, mas também alguns que falam inglês e estão estudando português aqui na UFRGS. Então descobri que África não é só miséria, que lá também há tecnologia e pessoas cultas, além de ter uma ótima literatura.

A reação dos estudantes africanos perante a visão que muitos brasileiros têm do seu continente é de total discordância e perplexidade. Na opinião deles, a África projetada pelos brasileiros não coincide com a África que eles conhecem. Isto significa que no processo de imigração temporária os estudantes se confrontam com um olhar sobre África que não lhes é familiar, visto que muitos estudantes provêm de zonas urbanas e as suas vivências oscilam entre um mundo moderno influenciado pela cultura ocidental e outro marcado pelas culturas locais. É um olhar que, na ótica dos estudantes, esteriotipa o diferente, homogeneiza⁹⁴ o que é heterogêneo e enfatiza os problemas do continente ignorando os aspectos positivos⁹⁵. Carlinha lamenta esta atitude dizendo:

Em primeiro lugar, as pessoas te tratam como africano porque pensam que África é um país. É isso que eles pensam: que África é como se fosse um círculo todo fechado onde jogaram todo mundo negro lá dentro. A gente vive lá associado ao animal, selva, árvores. [...] Os cenários são completamente diferentes. Fiquei chocada com isso. As pessoas pensam que África não vive transformações ligadas à globalização que afeta a tudo e a todos.

Os estudantes contam que ficam incomodados, principalmente, com as afirmações e perguntas feitas pelas pessoas. As perguntas mais citadas pelos

⁹³ Aliane fará o seu trabalho de conclusão do curso com a obra "Terra Sonâmbula" do escritor moçambicano Mia Couto.

⁹⁴ A homogeneização esteriotipada que consiste na inclusão de um número elevado de indivíduos na mesma categoria social apaga as diferenças e os torna possuidores de determinados atributos (FRIGERIO, 2002, p.17).

⁹⁵ Os intelectuais franceses do periódico *Le Monde Diplomatique* chamaram a isso de "afropessimismo". O "afropessimismo" diz respeito à visão colonial ocidental que apresenta ao mundo a idéia depreciativa da África como cenário de flagelo, atraso etc (VIDA:2000, p.457).

estudantes são as seguintes: “*Lá tem animais?*” “*Lá tem selva?*” “*Como vocês fugiram da guerra?*”, “*Lá todo mundo é polígamo?*” “*Você deve ser filho (a) de um rei para chegar até aqui?*”; “*Vocês vieram de ônibus?*” “*Onde fica isso?*”, “*Você fala bem português?*” “*Você é da África?*”, “*Você lava seu cabelo?* etc.

O que mais cria espanto nos estudantes é o fato destas perguntas serem feitas também por pessoas do meio universitário e do Movimento Negro, que teoricamente deveriam ter mais informações sobre a realidade africana.

Um dos casos mais emblemáticos aconteceu comigo, quando num belo dia cruzei com uma vizinha, no elevador do condomínio onde moro. Depois de tanta hesitação ela perguntou se podia pegar as tranças e a pele da minha filha. Apesar de ter achado estranho, na hora aceitei o pedido e em seguida ela comentou: “*que linda, que pele macia ela tem?*”. Mais recentemente, na defesa da Dissertação de uma colega brasileira, na área de Ecologia, um dos membros da banca, por sinal seu Orientador, ao fazer os comentários finais sobre o seu trabalho destacou o seguinte:

[...] Trabalhar com mamíferos aqui no Brasil é extremamente complicado. Eles não são de fácil acesso. Nós não estamos na África. Lá sim, os animais andam à solta e o trabalho dela poderia ser muito mais fácil.

Este comentário foi feito com muita naturalidade e acolhido sem nenhuma contestação pelos integrantes da banca, o que, na minha opinião, significa que eles também compartilhavam da mesma opinião. Este episódio coincide com as situações relatadas por alguns estudantes africanos. Quando se deparam com situações como estas, os estudantes reagem de duas formas. Uns preferem considerar que estas atitudes são fruto de ignorância e outros se sentem ofendidos com o que ouvem e vêem e classificam tais atitudes como preconceituosas. Os estudantes se sentem mais indignados, principalmente, quando acabam de chegar, uma vez que se deparam com um olhar inferiorizante que afeta a sua auto-estima. Estas percepções são claramente evidenciadas em relatos como de Paca:

[...] Para eles África é uma desgraça. Meus colegas, por exemplo, quando eu fazia Engenharia, pensavam que Angola é mato, não tem nada. Que viemos para aqui porque estamos fugindo da fome, da guerra. Eu tinha que explicar que não. Existe guerra sim, mas lá também tem cidade. Quando cheguei meus colegas não sabiam

nada disso. Eu não sei se é ignorância deles ou se foi repassado para eles essa informação. Mas isso cria um impacto muito grande para um estrangeiro que pensa que vem para um país irmão [...]

Vitor, estudante angolano, acrescenta:

Olha, no início era difícil. Você procura se defender. Então eu lhes falava que não é isso [...]. As coisas não são assim como vocês estão pensando. [...]. Você tenta explicar no início, mas depois eu vi que não. A culpa não é daquela pessoa que está perguntando porque a mídia faz parte também. A mídia só mostra Angola cheia de minas, criança morrendo de fome [...]. Então, hoje, dependendo da pessoa que me pergunta, eu levo na brincadeira também. [...]

No entanto, em certos momentos, os estudantes se mostram impacientes e respondem as perguntas de forma irônica, criando um mal estar entre os presentes. Vitor contou que uma vez estava lanchando na sua universidade e um dos colegas lhe pergunta: “[...] *Está comendo pastel? Em Angola também tem?*” e ele respondeu: “ *A gente come pastel de tigre. [...] Tigre é muito bom*”.

Muitos entrevistados apontaram que a imprensa brasileira desempenha um papel central na consolidação da imagem estereotipada do continente africano e dos africanos em geral, através da veiculação de notícias e imagens relacionadas com catástrofes, epidemias, guerras, doenças e exotismo. Kenedh foi um dos que criticou algumas reportagens veiculadas pelo Programa dominical Fantástico, da Rede Globo, exibidas entre abril e maio de 2005⁹⁶, por terem se limitado a apresentar o exótico e a vida das comunidades do interior na Nigéria. Kenedh se lamenta da seguinte forma:

[...] Eles foram lá e não mostraram Lagos que é a capital econômica da Nigéria e nem Abuja, que agora é a capital. São duas cidades grandes e bem desenvolvidas. Tem quase tudo que tem aqui no Brasil. Foram lá no interior para mostrar coisas que eu nunca vi para dizer que estavam na África. Mostram pessoas sem roupa, com fome e depois dizem que Nigéria é Mãe da África. Se a mãe é assim, o que será dos filhos? [...]

Uma das reportagens mencionadas pelos entrevistados foi a exibida no dia 3 de abril de 2005, que apresentava o ritual da pesca numa zona rural da Nigéria, onde

⁹⁶ A série de reportagens foi denominada “Nigéria, a Terra Mãe da África” e foi apresentada pela Jornalista Glória Maria. A primeira reportagem foi ao ar no dia 3 de abril de 2005.

milhares de homens se envolviam na pesca do maior peixe. O fato de a apresentadora ter comparado este ritual aos jogos olímpicos foi considerado por alguns estudantes como preconceituoso, visto que não existe nenhuma relação entre ambos. Na opinião deles, o primeiro se insere numa cultura local e o segundo num contexto mundial.

Ao fazer comentários sobre uma reportagem exibida pelo Fantástico, numa outra ocasião (há um ano atrás), Vitor também se queixou:

O repórter do fantástico sempre que vai para Angola nunca vai a uma universidade, nunca vai a uma escola. Ele sempre pega aqueles marginais da rua para apresentar. E uma vez ele foi a um mercado em Angola, o mercado Roque Santeiro, um mercado grande que vende tudo e disse: este é o maior shopping de Angola e os marginais logo o apoiaram [...]. A matéria ficou aí durante dez minutos. No dia seguinte eu mandei e-mail para fantástico criticando. Falando que não se pode fazer isso.

Para Vitor, o exemplo do Programa “Domingo da Gente” do apresentador Netinho⁹⁷ devia ser seguido como modelo, pelo fato de mostrar os países africanos sem o preconceito. No seu discurso Vitor destaca:

[...] Quando Netinho foi para Moçambique e Angola, ele não tentou esconder. Ele mostrou os dois lados. Falou que são países com problemas, mas ele ficou mostrando tudo. Então, quem está assistindo pode tirar conclusões. [...]. Não adianta mostrar um pedaço. Mostrar do Brasil só carnaval. Brasil não é só carnaval, não é só favela. Tem universidade também.

Analisando os depoimentos dos estudantes africanos fica patente que essencial para eles, é que o continente africano seja visto na sua totalidade, onde tanto os aspectos positivos quanto os negativos sejam destacados. A opinião de Carlinha é compartilhada pela maioria dos estudantes:

África não é só fome, miséria. Temos água canalizada, hotéis de luxo, tecnologia, indústrias e riqueza. É claro que pouca gente tem acesso a estas coisas, mas eu

⁹⁷ O cantor, empresário e apresentador José de Paula (Netinho) é negro e concebeu o canal TV da Gente, primeira televisão dirigida por negros no Brasil, que estreou no dia 20 de novembro (dia da consciência negra). Netinho já gravou seus programas em Angola e Moçambique, permitindo que “princesas” moçambicanas e angolanas (nome atribuído às candidatas eleitas para receber os prêmios), viessem ao Brasil. Seu “Domingo da Gente” é visto nestes países e possui uma grande audiência.

acho que deve ser apresentado na imprensa para que as pessoas nos vejam de forma diferente e conheçam a diversidade e a riqueza do continente [...]

O trabalho de campo constatou, entretanto, que nem tudo que se relaciona com o continente africano é visto de forma negativa pelos brasileiros. Em algumas circunstâncias, certos elementos culturais, manejados pelos estudantes africanos, tem sido objeto de admiração. Por vezes, alguns deles são apropriados por alguns segmentos da população local. Depoimentos como da guineense Lurdes exemplificam esta situação :

[...] quando eu faço tranças bem fininhas minhas colegas adoram. Elas acham muito lindas. Muitas delas me procuram para fazer as tranças. Aqui em casa já se acostumaram a isso. Quando tenho tempo eu tranço muitas pessoas.

Nas palestras que realizei sobre Moçambique e África, quase sempre me solicitavam para me expressar em uma língua moçambicana, ensinar alguns passos de dança e tocar uma música típica. Alguns que participam nas festas africanas pediam receitas das comidas confeccionadas por terem considerado saborosas.

Foto 11



Legenda: *Cocktail* da abertura da Semana de Moçambique servido na Sala Fahrion da Reitoria da UFRGS, em setembro de 2005. Na foto, salgados e doces moçambicanos que foram servidos no evento.

É importante destacar igualmente que, a imprensa que foi inicialmente criticada pelos estudantes africanos, também divulgou imagens sobre continente africano que foram comentadas de forma positiva por alguns entrevistados africanos e brasileiros. Trata-se do Programa “Esporte espetacular” da Rede Globo, que, no mês de outubro de 2005, promoveu reportagens sobre alguns países africanos classificados para a copa (Angola, Gana e Togo).

Por outro lado, o Programa Globo Ecologia da Rede Globo⁹⁸ também foi elogiado por algumas pessoas, em particular moçambicanos, pelo fato de no mês de setembro de 2005, ter exibido uma série de reportagens que enalteciam as potencialidades do turismo em Moçambique (praias, arquipélagos, reservas de animais etc)⁹⁹. O nome atribuído à reportagem, “Moçambique, a estrela da África”, foi atribuído pelo jornal norte-americano New York Times.

4.2. O Brasil visto pelos africanos

4.2.1. O “paraíso terrestre”

Se a imagem da África e dos africanos no Brasil se caracteriza por uma visão negativa, o mesmo não acontece como a imagem do Brasil no continente africano. Isto pode se perceber através das falas dos estudantes africanos entrevistados ao longo desta pesquisa. Todos os entrevistados revelaram que antes da sua chegada ao Brasil, a imagem do Brasil estava associada ao futebol, samba, carnaval, praia, mulher bonita e natureza. Esta percepção é semelhante à descrita por Kaly (2001), sociólogo senegalês, no seu artigo, *Ser Preto africano no “paraíso terrestre”. Um sociólogo africano no Brasil*. Num dos trechos do seu artigo, o autor destaca que:

O Brasil faz sonhar qualquer ser humano, homem ou mulher, de qualquer parte do mundo, de qualquer credo religioso e qualquer opção sexual. Muitos acreditam que o Brasil tem as mulheres mais lindas por causa da mistura das três “raças” [...] (KALY, 2001, p.108).

⁹⁸ As reportagens exibidas resultaram de uma co-produção entre o canal Futura e a STV, uma rede de televisão privada moçambicana.

⁹⁹ Coincidentemente, uma das reportagens foi transmitida na manhã do dia seguinte da festa da Semana de Moçambique. Tive conhecimento que, mesmo cansados, muitos estudantes moçambicanos e brasileiros que estiveram na festa não deixaram de assistir a reportagem. As repercussões desta e outras reportagens se fizeram sentir ao longo da semana no seio da “comunidade africana”, através de contactos virtuais (*mozucas*), telefonemas e contactos interpessoais.

É evidente que estas imagens, apesar de serem vistas de forma positiva, não deixam de ser estereotipadas. Trata-se, portanto, de uma imagem fascinante, essencialmente turística, veiculada, sobretudo, através dos meios de comunicação, em particular a televisão e pelas agências de turismo do país. Antes da sua chegada, Paca tinha a seguinte visão sobre o Brasil:

Bom, eu pensava que era aquela maravilha da televisão: mulher bonita, futebol, carnaval. É o que repassam para nós no País. É a aquela idéia de que o Brasil é uma maravilha que você vê na televisão, mas na prática não é. [...] Aqui quando se fala de Angola muita gente não conhece. Para eles é muito estranho. E nós lá, Brasil é *matabicho*¹⁰⁰, almoço e jantar. O impacto racial aqui é muito forte.

Os estudantes destacaram nas suas falas que ficaram bastante surpresos negativamente e positivamente com a realidade que vieram encontrar no Brasil. Os relatos dos estudantes apontam que o seu conhecimento sobre o Brasil também era limitado. Alguns pensavam que o Brasil se resumia apenas a São Paulo e ao Rio de Janeiro, uma vez que as notícias veiculadas nos seus países se referem com frequência a estas cidades. Outros se surpreenderam com a existência da violência, discriminação racial e das desigualdades sociais. Carlinha comenta a sua visão sobre o Brasil da seguinte forma:

Eu acho que o que o pessoal faz com o Brasil é a mesma coisa que o pessoal faz com África. Dum jeito ou de outro acaba sendo a mesma coisa, porque a imagem que o pessoal passa do Brasil: samba, cerveja, mulher pelada, homem nu andando na praia. Um paraíso de tudo e de bom [...]. As pessoas acabam não botando na televisão a questão da violência, racismo e toda essa coisa. Eu não sabia que o Brasil tinha tantas cidades, tinha Porto Alegre [...] e tu acabas esquecendo que tem interior, tem tanta pobreza como na África. Que tem outro Brasil triste. [...] Tem situações que eu não sei se é igual ou pior do que acontece lá em São Tomé [...]

Como se pode ver, antes da sua vinda, os estudantes africanos nutriam uma admiração muito grande pelos brasileiros. O Brasil exerce uma influência cultural enorme no continente africano, sobretudo nos países de língua oficial portuguesa. Estes países importam bens culturais através de alguns canais de televisão. As

¹⁰⁰ *Matabicho* é um termo utilizado para se referir ao pequeno almoço.

telenovelas, as mini-séries da Rede Globo, principalmente, dominam as audiências dos canais de televisão destes países. Alcinda comenta:

[...] A imagem que eu tinha do Brasil era bem infantil. Pensava que o Brasil é o que mostravam nas novelas. Tudo chique, tudo lindo. Afinal, aqui também há pobres como lá em África. Confesso que isso me chocou bastante. Até a mãe da Adelina quando veio para cá de férias ficou espantada com a pobreza que viu em alguns lugares [...]

Em Moçambique, um dos PALOP que mais conheço, a presença brasileira também se faz sentir a partir da Igreja Universal de Reino Deus que se instalou no país no início da década de 1990, logo após o fim da guerra civil. Esta igreja, além de ter aberto diferentes templos em quase todas províncias do país, possui uma rede de televisão (TV Miramar) e uma rádio (Rádio Miramar). A TV Miramar, que é uma das filiadas da Rede Record, veicula vários programas exibidos no Brasil, como o extinto programa “Raúl Gil” e “Domingo da gente”, do apresentador Netinho.

Do mesmo modo, o futebol brasileiro, que também é disseminado nos países africanos, é considerado por muitos africanos como o melhor futebol do mundo, tendo como ídolos figuras como Pelé, Ronaldinho e mais recentemente Ronaldinho Gaúcho e Robinho. A estas imagens se associam à idéia do brasileiro como um povo alegre, cordial e hospitaleiro. São estes e outros aspectos que criam expectativas aos estudantes africanos que vem ao Brasil.

É importante acrescentar que apesar da principal imagem do Brasil ser positiva, alguns entrevistados conheciam o Brasil como um país extremamente violento. O Programa “Cidade Alerta”, da Rede Record, que fazia o retrato da violência urbana na cidade de São Paulo, foi apresentado em Moçambique durante muito tempo. Mais tarde, este programa foi banido pela justiça moçambicana devido as suas repercussões negativas. Por este motivo, é comum os estudantes moçambicanos que vão passar férias no país ouvirem: *Que tal a violência? Aquilo que mostram na Cidade Alerta é verdade?*

Mais uma vez, os estudantes se tornam interpretes de uma nova realidade social e vivem o dilema de ter que se justificar, se defender e explicar para os seus compatriotas como é a vida no Brasil, ou seja, que o Brasil não aquilo que mostram

nas novelas, que não é só samba e futebol, que existem outras grandes cidades, boas universidades, que não é tão violento assim.

4.2.2. A experiência de “ser negro” no Brasil

Para melhor se compreender a situação social e a visão que os estudantes africanos em Porto Alegre têm das relações raciais no Brasil, considera-se relevante fazer uma incursão sobre a discussão contemporânea desta temática no Brasil, a partir da articulação entre as variáveis *raça, classe e desigualdades sociais*, visto que estes três elementos norteiam os discursos destes estudantes em relação a esta questão.

Hasenbalg (1982), no seu artigo *Raça, Classe e Mobilidade*, aponta que os estudos sobre as relações raciais no Brasil podem ser divididos em três linhas que focalizam as relações entre raça, classe e desigualdades sociais. A primeira linha, representada por Gilberto Freyre, na década de 1930, ressaltava a existência de uma sociedade racialmente híbrida e sincrética como resultado da mistura de negros, índios e brancos, defendendo assim, a existência duma democracia racial no Brasil. Negando a existência de discriminação racial e do papel da raça na geração de desigualdades sociais, Freyre entendia que existiam oportunidades econômicas e sociais para negros e brancos. Ao se referir ao Gilberto Freyre, Hasenbalg destaca no trecho a seguir, que sua obra é marcada por uma ambigüidade:

Ao destacar as contribuições positivas do africano e do ameríndio para a cultura brasileira, este autor subverteu as premissas racistas presentes no pensamento social do fim do século XIX e início do presente século (século XX). Simultaneamente, Freyre criou a mais formidável arma contra o negro [...] (HASENBALG, 1982, p.84)

A segunda linha é constituída por autores que realizaram estudos sobre as relações raciais no norte do Brasil, no meio rural e urbano nas décadas de 1940 e 1950. Estes autores, influenciados pelos princípios defendidos por Gilberto Freyre, tomavam como parâmetro de comparação as relações raciais nos Estados Unidos e davam pouca relevância aos feitos da discriminação racial na mobilidade social da população negra, reduzindo o preconceito racial à questão de classe. De acordo com Hasenbalg, eles entendiam que:

(a) existe preconceito racial no Brasil, mas é mais preconceito de *classe* do que de *raça*; (b) a forte consciência das diferenças de cor não está relacionada com a discriminação; (c) estereótipos e preconceitos negativos contra o negro são manifestados mais verbalmente do que a nível de comportamento; e (d) outras características como riqueza, ocupação e educação são mais importantes que a *raça* na determinação das formas de relacionamento inter-pessoal (HASENBALG, 1982, p.85)

Mais adiante se apresentam alguns depoimentos de estudantes africanos, onde eles se reportam a situações por eles vivenciadas em Porto Alegre que colocam em questão pressupostos defendidos por esta linha de pesquisa. Apesar destes estudantes frequentarem o ensino superior, possuírem condições financeiras favoráveis e morarem em bairros socialmente valorizados não deixam de ser discriminados no seu dia a dia devido a sua cor de pele.

Por fim, a terceira linha de pesquisa, representada pela escola de São Paulo, com autores como Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni, nas décadas de 1950 e 1960, realiza estudos sobre as relações raciais no Brasil concebendo a discriminação racial como do passado escravista. No entender de Hasenbalg, para estes autores:

O sistema de relações raciais é enfocado a partir análise do processo de desegregação do sistema escravista de castas e da constituição de uma sociedade de classes. A situação social do negro depois da abolição é vista à luz da herança do antigo regime. Preconceito e discriminação raciais, o despreparo cultural do ex-escravo para assumir a condição de cidadania e de trabalhador livre [...] resultaram na marginalização e classificação social do negro, que se estendeu por mais de uma geração (HASENBALG, 1982, p.85)

É de frisar que alguns autores desta linha de pesquisa realizaram, no início dos anos 50, vários estudos sobre a questão racial no Brasil (Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro e Recife) com o patrocínio da UNESCO. Estes estudos deram uma nova versão sobre a situação racial no Brasil, contrariando a visão quase consensual na época da existência de uma “democracia racial” no Brasil. A UNESCO pretendia com estes estudos utilizar o “caso brasileiro” como modelo das relações raciais no mundo. (FERNANDES, 1972, BRANDÃO, 1996)

Ao analisar as três linhas acima apresentadas, Hasenbalg, considera que as mesmas, apesar de apresentarem perspectivas diferentes, pautam-se por uma visão assimilacionista das relações raciais e nenhuma delas cogitou a possibilidade de coexistência entre racismo, industrialização e desenvolvimento capitalista.

Foi neste âmbito que este autor propôs uma nova perspectiva que analisa a situação social do negro a partir de uma visão estruturalista que entende que as desigualdades raciais no Brasil não resultam apenas de uma herança do passado escravista. No seu estudo sobre a mobilidade do negro no Brasil, o autor aponta que os negros sofrem desvantagem competitiva em todas as etapas do processo de mobilidade social e individual. Deste modo, suas possibilidades de escapar às limitações de uma posição social baixa são menores que a dos brancos da mesma origem social, assim como são maiores as dificuldades para manter as posições que ocupam. A corrente defendida por Hasenbalg argumenta que no Brasil a “raça” é um fator muito importante para a definição da posição social do indivíduo.

Com relação ao grupo pesquisado, constata-se, a partir dos seus depoimentos, que a discriminação racial é apontada como uma das causas de inquietação no seu dia a dia. Este aspecto foi mencionado com muita frequência durante as entrevistas e conversas informais que tive, tanto com os estudantes africanos como com os brasileiros, fato que me levou a priorizar a sua análise, mesmo ciente de que tal abordagem seria incômoda, arriscada, principalmente por fazer parte do grupo estudado. Por outro lado, falar de “raça” no Brasil, não é uma tarefa fácil, dada a maleabilidade e fluidez da mesma.

Como apontam Maggie e Resende (2002), no livro “Raça como Retórica”, a classificação racial no Brasil apresenta uma dimensão retórica. As categorias raciais não são fixas e são acionadas em determinadas circunstâncias. Assim as autoras referem que:

Negro, branco, preto, morena etc. tornam-se atribuições que podem variar de acordo com quem fala, como fala e de que posição fala. As formas de manipular esse sistema de classificação não se dão, entretanto por acaso. Há certas regras de classificação que deixam entrever um complexo de jogo de relações de poder (MAGGIE e RESENDE , 2002, p.15).

No contexto do presente trabalho, a abordagem da temática da discriminação racial se focaliza nos relatos dos estudantes que foram vítimas de discriminação racial e das suas percepções em relação às desigualdades sociais existentes entre populações negras e brancas no Brasil. Mais adiante, tomando como base os depoimentos de alguns estudantes, se faz uma referência aos critérios de identificação mais comuns em alguns países africanos e como a identificação racial é manejada nestes países.

Em geral, as entrevistas realizadas com os estudantes africanos revelam um sentimento de surpresa e decepção no que tange à discriminação racial no Brasil. Muitos referiram nos seus pronunciamentos que a realidade que vieram encontrar em Porto Alegre não correspondia com a que esperavam encontrar, uma vez que creditavam que no Brasil a “democracia racial”, ou seja, a idéia da igualdade entre as raças era um fato. O trecho da entrevista da Alcinda representa a visão da maioria dos entrevistados:

Eu esperava encontrar um Brasil de gente maravilhosa socialmente em que todos tivessem uma vida não exclusiva. Não muito diferenciado. Não racista [...] um Brasil que acolhia a todos. Hoje vejo um Brasil de mistura de raças, mas também racista na hipocrisia. Certamente totalmente racista e de exclusão no nível de vida. Os pobres são totalmente paupérrimos e os ricos, na sua maioria brancos, são bem riquíssimos. É uma diferença bem visível aos olhos. Não precisa fazer esforço para entender esta diferença. Desde que comecei a enxergar coisas que nunca tinha visto antes lhes vejo como hipócritas. Agora já não gosto muito do Brasil. [...]

Cabe ressaltar que o fato destes estudantes se encontrarem numa região cuja população é majoritariamente branca pode contribuir para que os mesmos criem um sentimento de não-pertencimento, uma vez que a maioria destes estudantes se autoclassificam e são vistos como negros no contexto Porto- Alegrense¹⁰¹.

Oliven (1996), no seu artigo “ A invisibilidade Social e Simbólica do negro no Rio Grande do Sul”, argumenta que no Rio Grande do Sul, o segundo Estado “mais claro” do Brasil, em 1980, com 87,16% da população que se declarava branca, o negro está sujeito a uma invisibilidade simbólica e social. No ano 2000, os dados do IBGE indicavam que o Rio de Grande do Sul era o segundo estado com maior número de

¹⁰¹ Embora quase todos estudantes entrevistados tenham se classificado como negros (com exceção de um que se classificou como pardo), a tonalidade da sua cor de pele é variável. Existem estudantes com pigmentação mais clara e outros mais escura.

população branca (86%), 5,2% de pretos, 7,8% de pardos (13% de negros) e 0,2% de indígenas (ver anexo K). Ao comparar a situação do negro no Rio Grande do Sul e noutros estados, o autor aponta que:

[...] ao passo que em outros estados do Brasil, como a Bahia, o negro comparece como um dos formadores da identidade, no Rio Grande do Sul sua imagem é relegada a um segundo plano. De fato, a historiografia gaúcha tradicional, apesar de reconhecer a existência generalizada do escravo no Estado, insistiu na sua pouca importância no processo de trabalho (OLIVEN, 1996, p.26).

Do mesmo modo, ao se referir à situação do negro no Brasil, o sociólogo e escritor brasileiro Clóvis Moura, que desenvolveu vários trabalhos que refletem a situação social, econômica e social do negro neste país, no seu livro “Sociologia do negro brasileiro”, argumenta que:

O negro urbano brasileiro, sobretudo no Sudeste e Sul do Brasil, tem uma trajetória que bem demonstra os mecanismos de barreira étnica que foram estabelecidos historicamente contra ele na sociedade branca [...] Bloqueios estratégicos que começam no próprio do grupo de família, passam pela educação primária, a escola de grau médio até a universidade, passam pela restrição no mercado de trabalho, na seleção de empregos, no nível de salários em cada profissão, na discriminação velada (ou manifesta) em certos espaços profissionais; [...] e também pelas restrições múltiplas durante todos os dias, meses e anos que representam a vida de um negro (MOURA, 1988, p.8).

Para uma melhor problematização da discriminação racial a que os estudantes africanos estão sujeitos em Porto Alegre, uma referência a alguns estudos realizados sobre o processo de integração de estudantes africanos em outros contextos no Brasil se revela pertinente. Inclui-se neste grupo estudos feitos pelo moçambicano Maurício (1998), na sua Dissertação de mestrado em Antropologia Social, intitulada “Medo de assalto: a democracia racial em questão no ônibus público na cidade do Rio de Janeiro” e Kaly (2000), no seu artigo intitulado, “Os estudantes africanos no Brasil”, apresentado no Seminário Migrações Internacionais: contribuições para Políticas realizado em Brasília

em dezembro de ano 2000 no Brasil . Ambos¹⁰², que assim como eu, escreveram a partir de suas próprias experiências como negros e estudantes africanos no Brasil, referem que os estudantes universitários africanos enfrentam cotidianamente a discriminação racial devido à tonalidade da cor da pele.

Na sua pesquisa, Mauricio, tomando como base os dados dos trabalhos etnográficos realizados em alguns ônibus do Rio de Janeiro e os relatos de estudantes angolanos e moçambicanos freqüentadores deste meio de transporte constata que:

[...] para meus informantes moçambicanos e angolanos, o preconceito racial no ônibus se expressa precisamente através de atitudes sutis, como quando as pessoas evitam sentar ao lado deles; quando querem sentar com determinadas categorias de pessoas e destratados ou tratados com desdém ou indiferença, fato que os faz pensar uma, duas vezes antes de sentar com alguém e passar por uma humilhação [...] (MAURÍCIO, 1998, p.96)

Na mesma perspectiva, Kaly (2000) destacou com base na sua própria experiência e de outros estudantes africanos residentes em Salvador e em outros estados brasileiros, que os estudantes africanos de “raça” branca (árabes e sul-africanos) não sofrem discriminação racial pelo fato de serem confundidos com brancos brasileiros, o que revela que a discriminação racial está ligada à cor da pele dos indivíduos e não às suas condições socioeconômicas . Kaly aponta que:

[...] os estudantes africanos que conseguem morar bem, nos bairros “chiques”, são inconscientemente obrigados a mostrar o tempo todo que tem condições para morar bem: vestir-se muito bem (calças sociais, sapatos sociais, camisas sociais [...]). Quando fica no *playground* para conversar ou fazer qualquer coisa, o visitante dirige-se a ele como se fosse porteiro. Para evitar sofrer estas constantes humilhações, muitos deles ficam sempre no apartamento quando estão em casa (KALY, 2000, p. 473)

As constatações apresentadas por estes dois autores africanos também podem ser percebidas com os estudantes entrevistados e vai ao encontro com aquilo que Oracy Nogueira (1954) classifica de *preconceito de marca*. Num estudo comparativo entre as

¹⁰² Adriano Mauricio foi estudante de graduação e mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro e atualmente é docente do Curso de Ciências Sociais na Universidade Eduardo Mondlane. Alain Pascal Kaly fez graduação e mestrado na Universidade Federal da Bahia. Atualmente é Doutor em Sociologia e Professor do Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro (IUPERJ).

relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos da América, este autor refere que no Brasil o *preconceito racial é de marca* pelo fato de ter como ponto de referência a aparência, os traços físicos, a fisionomia, os gestos e o sotaque do indivíduo. Na concepção de Nogueira, este preconceito se diferencia do *preconceito racial de origem*, praticado, sobretudo, nos Estados Unidos da América, cuja discriminação é feita em relação à descendência do indivíduo e não da sua cor de pele.

Como observa o sociólogo argentino Alejandro Frigerio¹⁰³ (2000), no seu artigo, “A alegria é somente brasileira: a exotização dos migrantes brasileiros em Buenos Aires”, a discriminação e a estigmatização baseadas em características culturais, fenótipos ou a combinação dos dois são geralmente, as respostas mais comuns perante a chegada dos imigrantes.

Os universitários africanos entrevistados destacam que, foi a partir de experiências individuais e coletivas que tiveram no processo de interação social com amigos, vizinhos, colegas da faculdade, professores e com a sociedade em geral que começaram a redefinir a sua identidade em torno da “raça”. A pesquisa apurou que no processo de interação com diferentes atores dentro e fora do meio universitário, os estudantes africanos se defrontam com situações que eles interpretam como discriminatórias, marcadas por esteriótipos e estigmas contra os negros em geral. A partir daí, passaram a perceber que a cor da sua pele lhes remetia a um lugar pouco prestigiado na sociedade brasileira. Trata-se de um lugar marcado pela exclusão social, discriminação racial, pelo estereótipos que não coincidem com a realidade social vivenciada pelos estudantes africanos nos seus países. Muitos estudantes ressaltaram que quando convivem em espaços freqüentados majoritariamente por brancos, acabam tendo a sensação de que a sua presença é questionada.

Vitor, por exemplo, conta que no seu país, nunca se preocupou em se classificar como negro pelo fato das pessoas darem pouca relevância a este aspecto. Neste contexto, a cor da pele é naturalizada e raramente é utilizada como elemento de referência identitária. Segundo ele, foi no Brasil que ele passou a se perceber como negro, coisa que não acontecia em Angola ou em Congo, onde passou parte da sua vida. Ao se referir a sua identificação racial ele destaca:

¹⁰³ Pesquisador e Professor Titular do Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Argentina.

[...] eu sou negro. Na verdade só aqui é que eu me dei conta de que eu sou muito diferente. Na África a gente vê, tem algumas misturas, mas a gente é negro, a gente é preto. Na verdade você chega aqui, você realmente vê que tem outro preto que você é preto também. Ai você se dá conta que puxa, onde é que eu estou, você pensa no que é, ai você se identifica. Afinal sou negro mesmo e outro negro a dizer eu não sou negro eu sou pardo. Daí você analisa, sou negro [...]

A mesma posição é compartilhada por Lili, estudante cabo-verdiana no seguinte trecho:

Vou dizer como se diz no Brasil, sou negra [...].Nunca usei este termo para me classificar em Cabo Verde...Todo mundo é, então, não tem em Cabo Verde, até aparece muito mais nas pesquisas, que nem você está fazendo. Eu nunca passei por isso, daí ninguém me chama, de tu és negra. Não há uma conversa sobre isso como aqui no Brasil [...]

Estes trechos mostram que o contexto social é de capital importância para a compreensão da representação desta identidade, ou seja, enquanto que no Brasil a classificação racial assume um papel relevante na vida pessoal e social, o mesmo não ocorre nos países destes estudantes.

Comparando o lugar do negro no Brasil e no seu país, São Tomé, Carlinha comenta:

[...].Negro lá é diferente de negro aqui. E tu acaba pensando no teu lugar. A tua cor te bota no teu lugar. Te identifica como tal. Te exclui, mas lá não, te aceita, porque todo pessoal se identifica da mesma maneira. Aqui não. É diferente. Por causa da tua cor tu tens que te identificar como negra [...]

Para a maior parte dos estudantes a discriminação racial é mais visível quando estes transitam por lugares freqüentados por pessoas com alto poder aquisitivo, como shoppings, supermercados ou lojas. Alguns estudantes destacaram nas suas falas que a discriminação racial, mesmo não sendo explícita, ou seja, manifestada verbalmente, está implícita nas atitudes dos funcionários e das pessoas desses locais.

Na maior parte dos relatos percebe-se que os estudantes são vistos com desconfiança, menosprezados ou simplesmente ignorados por causa da cor da sua pele.

Nos depoimentos abaixo são descritas diferentes situações de discriminação racial vivenciadas por alguns estudantes. Alcinda descreve a seguinte situação:

Uma vez fui à Carrefour. Há um mês atrás. Fui escolhendo as coisas. Fui eu e mais duas amigas angolanas. A conta foi muito alta. Chegamos no caixa. A moça fez as contas e disse: Deu 306. Em seguida ela perguntou: *Vão poder pagar?* Aí depois que começamos a falar e ela diz: *“Vocês não são daqui?”*. *Que legal*. Eles revertem a situação quando sabem que és estrangeiro. Aí se oferecem, mas antes, por causa da cor, pensam que é um afro-brasileiro, favelado, um excluído.

Lili comenta a questão da discriminação racial, dizendo:

[...]. Mas eu sinto quando entro numa loja [...]. Eles associam o negro ao pobre. Você entra numa loja e por ser negra já me respondem assim, sabe? Eu pergunto preço de uma coisa e já me respondem de um jeito assim. É uma coisa que eu nunca vi na minha vida. Isso já pesa, mas para mim não pesa assim de dizer: eu me sinto mal, que vergonha, não, mas de raiva. Fico com vontade de dizer alguma coisa, mas não quero ser grossa e então saio [...]

Carlinha acrescenta:

[...] Eu presencio isso quando vou a uma loja ou num shopping. Ah! É horrível isso sabe? As pessoas chegam para cima de ti como se tu fosse lá roubar. Eles tem impressão que essa guria vai tomar algo [...]. Ela é muito perigosa.[...]. Quando você pega uma coisa eles não dão atenção ou dão uma atenção muito mal dada. Pensam, tu não tens dinheiro para comprar. Mas algumas pessoas são mesmo atenciosas.

A mesma situação já foi vivida por um intelectual negro brasileiro de renome nacional e internacional. Numa entrevista¹⁰⁴ cedida em 1995, ao jornal Folha de São Paulo, Milton Santos, Geógrafo de formação, ex-Professor Titular de Geografia Humana na Universidade de São Paulo, ao fazer referência da situação do negro no Brasil e à sua experiência pessoal, argumenta:

¹⁰⁴ Entrevista concedida ao Maurício Stycer. A mesma está disponível no livro “Racismo Cordial: A mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil”, Folha de São Paulo, Data Folha, 1998 (pp.57-65).

[...] Aqui é normal os negros serem tratados de forma subalterna. Você não tem como reclamar. [...] Há um cansaço, uma consciência de não pertencer completamente à sociedade brasileira...

O autor comenta ainda que:

[...] Prefiro fazer compras em Nova York do que em São Paulo. [...]. Olhado com desconfiança [...]. Em aviões. Os comissários só falam comigo em inglês, o que é insuportável. Há duas semanas, num avião da Varig em Paris, reclamei em português sobre o meu lugar. Ele respondeu em inglês. Eu disse: “Não fale em inglês”. Ele respondeu; “O senhor me desculpe, mas ainda não sei falar francês.

Com o relato acima, Milton Santos tenta mostrar que a condição de subalternidade do negro brasileiro é algo naturalizado pelo senso comum brasileiro. Neste sentido, torna-se uma anomalia quando os negros ocupam espaços teoricamente ocupados por brancos. Esta situação ficou evidente no dia 31 de dezembro de 2005, quando eu e alguns amigos moçambicanos nos dirigimos à um Centro de Tradição Gaúcho (CTG) para passarmos o *réveillon*. Éramos cerca de 16 pessoas¹⁰⁵, incluindo quatro crianças. Quase todos estavam vestidos de branco, “como mandam as regras”. Era fácil perceber a admiração das pessoas, a partir dos olhares pouco discretos. Alguns, mais ousados, se levantavam de suas mesas e perguntavam: vocês são de onde? *Vocês são lindos, vossas crianças são lindas*. O que mais chamou atenção, naquela noite foi ver as pessoas a tirarem fotografias e a fazerem filmagens quando alguns moçambicanos foram dançar.

É de salientar que a pesquisa também identificou casos de estudantes que já foram interpelados pela polícia por serem confundidos com bandidos ou traficantes. O guineense João é um dos exemplos:

Quando eu morava na casa de estudante um policial já me mandou parar. Eu disse: o que eu fiz? Me chutou e começou a revistar. Eu fiquei com as mãos na parede. Eu

¹⁰⁵ O CTG tinha capacidade para 200 pessoas e além de nós, havia apenas um negro. Por volta das 2 horas de madrugada do dia 1 de Janeiro de 2006 fui ao Partenon Tênis Clube, local onde alguns estudantes africanos estavam passando o seu *réveillon* e o cenário mudou completamente. A maior parte dos presentes (cerca de 60) era negra e provenientes de países africanos. Os presentes, muitos deles também vestidos de branco, dançavam ao som da música “tipicamente africana”.

estava com o meu celular. Eram 10 horas da noite. Depois ele viu que eu não era nenhum bandido e me deixou.

Situação semelhante foi vivenciada pelo nigeriano Kenedh, conforme exposto no relato a seguir:

Naquela época, quando eu cheguei, uma semana depois sai de casa só para caminhar um pouco. Eu ainda morava na Farrapos. Eu estava vestindo aquela roupa da África. De repente, chegou a polícia. Não se mexe, não se mexe. Eu não falava português.[...]. Ligaram e chegaram mais carros, três ou quatro carros, apontando armas para nós. Eu estava com outro nigeriano que tem mãe brasileira. Ele fala português, mas o cara estava com medo. Esqueceu de falar a língua. Eu fiquei assim (mãos na nuca). Eu tentei: Nigéria, Nigéria, Nigéria. Eu só ouvia: passaporte, passaporte. Como passaporte em inglês é *passport* eu entendi e mostrei meu passaporte. Eles ficaram falando que aqui é muito perigoso [...].

Kenedh conta que os policiais disseram que haviam recebido um telefonema anônimo de alguém que informou que naquela região estavam circulando traficantes. O fato do estudante ser negro, novo no bairro e se vestir de forma diferente chamou atenção de alguns residentes daquele bairro.

Outra situação emblemática de discriminação foi relatada por Paca, no seguinte relato:

Minha esposa é negra. Quando montamos nossa loja tínhamos duas trabalhadoras brancas. Aí a minha esposa fazia contatos por telefone.[...] Quando chegavam lá em vez de procurar pela Maria de Fátima, não, falavam com minha esposa mesmo se ela estivesse perto deles e iam logo ter com as minhas trabalhadoras.[...]. Aí elas tinham que dizer que a dona é esta aí. [...] Eu também passo por isso, às vezes estou sentado aqui no balcão e as pessoas preferem esperar até que minha empregada apareça. Aí ela diz o proprietário é esse senhor [...].

Apesar de todos os entrevistados concordarem que no Brasil a discriminação racial é uma realidade, existem aqueles que referem que nunca perceberam tal discriminação. É o que se pode perceber no discurso de Benedita, estudante do IPA:

Eu nunca senti racismo na pele. Não sei se é por eu ser simpática ou se é uma questão de hábito. Para mim o racismo aqui no Brasil não é pela cor da pele. Para mim o racismo aqui

é social porque mesmo um branco quando vê outro branco pobrezinho eles desprezam. Se a pessoa é racista nunca percebi em nenhum lugar, em nenhuma instituição, em nenhum restaurante, em nenhum outro lugar eu sofri isso.

No que tange às percepções dos estudantes às relações raciais no Brasil, um dos aspectos que tem despertado atenção diz respeito à invisibilidade dos negros em diferentes espaços da sociedade brasileira. Os estudantes africanos têm sido dos poucos negros presentes nas suas turmas, nos condomínios onde vivem, nos shoppings, nas praias e em outros lugares contrastando assim, com a realidade dos seus países de origem onde a presença de pessoas negras é expressiva nestes espaços. O guineense João, conta como foi a sua primeira experiência na universidade:

Foi ruim. Eu me senti um estranho. Não tinha ninguém de referência para tu falar. Até liguei para meu pai e disse: eu sou o único negro na sala. Ai comecei a fazer amizade com a Margarida (outra estudante africana). Foi um sofrimento.

Um dos elementos mais destacados pelos estudantes como indicador de inexistência de uma democracia racial é a quase ausência de negros brasileiros em diferentes esferas, em particular na universidade. Este é um dos motivos que faz com que os entrevistados considerem que o Brasil é um país racista onde os negros não possuem as mesmas condições de ascensão social que os brancos. Em face desta invisibilidade dos negros na universidade, um grupo de estudantes entrevistados considera que a introdução de cotas para negros na universidade poderá atenuar a sub-representação dos negros no ensino superior, enquanto que o outro, se mostra desfavorável ao sistema de cotas, por considerarem que a classificação racial no Brasil é complexa e que as cotas não solucionarão os problemas das desigualdades sociais entre negros e brancos.

Carlinha foi uma das estudantes que se manifestou à favor das cotas. Ela se expressou nos seguintes termos:

Eu acho isso maravilhoso, sabe? Eu acho que o pessoal fala mal do Lula, ele está enfrentando o que está enfrentando mas dá privilégio ao povo. [...] Eu conheço uma guria, ela é negra. Ela disse assim: eu já fiz seis vestibulares para entrar na UFRGS e não consegui". Eu me esforço e quando eu disse para ela que faço Psicologia na

UFRGS, ela disse: *que chique, quem me dera estar no teu lugar*. Eles querem mas não conseguem. [...]. As pessoas pensam que negro não entra na universidade porque ele é burro. Não é porque ele não sabe, é porque ele não teve a mesma oportunidade que o branco teve de estudar. Ele não fez cursinho, não frequentou uma boa escola, não teve um bom professor, não foi motivado[.]. Eu acho muito bom porque você vai acabar com essa coisa de chegar na universidade só ver branco e ser o único negro na turma. É muito triste.

Por outro lado, Faruk um dos estudantes que se mostrou contra as cotas, se expressou da seguinte maneira:

[...]. Eu tenho uma opinião muito polêmica em relação às cotas. Até já me desentendi com alguns amigos negros brasileiros por causa da minha posição. Eu sou contra as cotas porque, primeiro, o conceito de negro não está definido. Em alguns lugares uma pessoa pode ser negra em outros não. Assim pode haver muito oportunismo por parte das pessoas. Acho que muita gente vai querer ser negro para entrar na universidade. Segundo, porque entendo que as cotas para negros não vão ajudar muito. Eu vejo negros que não conseguem chegar à universidade porque não têm condições. A famílias não têm condições de ter uma educação primária e básica que lhes permite chegar à universidade. Os pais nem sempre conseguem manter os filhos na universidade por falta de condições. Penso que com falta de despreparo das pessoas poderá haver excessos de reprovações. As pessoas que entrarem através de cotas podem ocupar o lugar das pessoas que se esforçam para estudar e como eles terão certeza que terão vaga garantida não irão se esforçar [...]

Com se pode perceber através dos relatos acima, a divergência de opiniões em relação às políticas de ações afirmativas, em particular as cotas, vigente em diferentes esferas da sociedade brasileira se reflete nos estudantes africanos, o que revela que este assunto não é consensual mesmo para os estrangeiros. Há, portanto visões diferentes sobre a implementação de políticas públicas para negros.

Cabe assinalar que, diferentemente do Brasil, nos países de origem destes estudantes predominam outros critérios de identificação. Estes que podem ser de natureza geográfica, regional, etnolingüística ou religiosa são acionados isoladamente ou em conjunto dependendo de cada contexto.

No seu depoimento, Lili aponta que o critério geográfico assume um papel preponderante no processo de classificação identitária:

Lá não tem etnias, tem dez ilhas, então, eu sou da ilha de Santiago e agente se classifica em termos de quem é do interior de não sei quê, agora em termos de cor? Não existe uma coisa assim. Existe a pessoa mais escura ou mais clara, mais isso [...] não se usa assim, é uma coisa muito informal [...] A gente não usa isso, ele é negro, ele é branco [...]

Por outro lado, Vitor , ressalta que em Angola a classificação etnolingüística é mais relevante que as demais existentes. Este estudante fala da sua origem étnica da seguinte maneira:

Eu sou bacongo [...] Tem bacongo em Angola, tem bacongo Kinchassa e bacongo Brazaville. Então, antigamente na época do reino congo, o reino congo ficava bem na fronteira entre Angola, Uige no caso, na terra do Zombo e o bacongos no Congo Zaire e outra parte no Congo Brazaville. Então, depois da independência. é quando houve a separação e os bacongos estão separados também. Então, hoje em dia tem bacongo da fronteira, bacongo Brazaville, Kinchassa e Angola. Nós somos bacongo de Angola [...]

Vale lembrar que apesar dos estudantes terem afirmado que nos seus países a classificação identitária passa por critérios regionais e/ou etnolinguísticos, não significa que classificação racial seja desprovida de sentido. As categorias negro, mulato e branco também são utilizados como critérios de diferenciação.

Vitor, que se classifica como negro no Brasil assim como no seu país, afirma o seguinte:

Eu sou negro. Negro da fonte. Negro de raiz. Sem mistura. Em Angola, temos negros, temos mulatos, temos brancos, mas os próprios mulatos se consideram mais brancos. Dependendo da tonalidade da pele eles se identificam como brancos. Dificilmente um mulato se identifica como mulato.[...] Geralmente o que se identifica como mulato é aquele negro de cabelo enrolado. [...]. Não sei se existe raça mestiça. Então em termos de raça eu lhe considero como negra.[...]

Entretanto, Carlinha que é vista como mulata no seu país e se classifica como negra no Brasil se expressa da seguinte forma:

[...] Lá eu sou mulata. Não me chamam de negra, sabe? [...]. Lá as pessoas formam um grupo de cor. Por exemplo, a pessoa mais clarinha é mulata, a pessoa mais clarinha, clarinha, clarinha ela é semi-branca e pessoa mais escura, ela é negra. [...]. Me chamavam de mulata como forma de dizer que esta guria é mais clarinha.[...]. Lá na África há preconceito contra pessoas mais claras. Eu sentia este preconceito. Diziam: Tu não tem terra. Sai daqui [...] Aqui eu sou negra.

Faruk, filho de pais de origem indiana, se considera pardo no Brasil e é visto como mulato em Moçambique, sua terra natal. Ao se pronunciar sobre a sua identidade racial afirma:

Eu penso que no Brasil eu sou pardo. É claro que no Brasil você muda de cor dependendo de onde está. Em alguns lugares você é incluindo numa raça e em outros noutra. Em Florianópolis também é assim. Não há padronização das cores. Uma coisa boa que eles fizeram aqui no Brasil é a criação do pardo para classificar aqueles que não são brancos nem negro 100%. Para dizer que é uma mistura. Em Moçambique as pessoas dizem que sou misto ou mulato, mas eu não gosto deste termo [...].

Como se pode ver, a ambigüidade sobre a identidade racial ocorre mesmo entre os estudantes africanos. Em cada contexto ela assume significações diferentes e é acionada de maneira diferente de indivíduo para indivíduo.

4.3. O regresso à terra mãe

Você está gostando do Brasil? Você volta para seu país? Estas são algumas das perguntas mais escutadas pelos estudantes africanos durante a sua estada em Porto Alegre. Professores, colegas, namorados, namoradas, vizinhos e a população em geral, não escondem a sua curiosidade e sempre que podem procuram saber se estes jovens regressarão ou não para seus países.

A perspectiva de regresso está presente nos programas nos quais os estudantes africanos estão vinculados. Criados com vista a melhorar o nível de desenvolvimento dos seus países, estes programas são concebidos de forma a que estes estudantes regressem para a sua terra natal, após a sua formação no Brasil. O PEC-G e PEC-PG, por exemplo, funcionam com base em documentos normativos que definem a obrigatoriedade do regresso do estudante-convênio. É importante destacar

que além de possuírem um visto que lhes impede o exercício de atividades remuneradas, os estudantes inseridos nestes programas são obrigados a assinar um termo de compromisso onde se comprometem a dedicar exclusivamente ao curso e regressar ao seu país logo após a sua formação. (ver anexo F).

Numa das suas cláusulas, o manual do PEC-G (1998, p.31) define que “como estudante do PEC-G, o estudante deve atender aos objetivos e metas do Programa: vir ao Brasil, estudar, graduar-se e retornar ao seu país”. Contudo, avaliando os dados coletados, percebe-se, que tal norma nem sempre é cumprida. Existem estudantes, que ao longo do curso ou depois de formados, rompem com estes programas, prorrogando assim, o seu regresso.

No grupo pesquisado, identificaram-se dois estudantes que se encontram nesta situação. Um deles decidiu continuar seus estudos no nível de Mestrado e, outro, acabou por fixar residência definitiva no Brasil. Vitor, estudante que optou por continuar seus estudos se explica:

Terminei o meu curso em julho na PUCRS. Então como eu estava pensado em fazer mestrado fui me matricular no PROMEC,¹⁰⁶ como aluno especial. Só que no PROMEC, eles fazem o concurso para admissão só em março de cada ano. Como aluno especial só podia fazer as cadeiras, não podia procurar bolsa. Ai, enquanto eu era aluno especial do PROMEC, fiz concurso lá no PROPEG¹⁰⁷, lá na metalurgia. Eles organizam o concurso em setembro, Fiz o concurso e passei. Felizmente eles me deram uma bolsa da CAPES.

Mesmo não estando vinculado ao PEC-G ou PEC-PG, Vitor possui um visto temporário que garante a sua permanência no Brasil. Para renovar o seu visto, a Polícia Federal exigiu-lhe apenas o comprovante de matrícula. A situação dele foi excepcional, visto que, geralmente, os estudantes que terminam ou abandonam os cursos se desvinculam do PEC-G ou PEC-PG e são obrigados a regressar aos seus países de origem ou viajar para outros países latino-americanos para a obtenção de um novo visto de entrada.

A segunda situação é de Paca. Ele fez o que poucos estudantes fazem: teve filhos no Brasil e comprou uma casa própria situada no bairro Partenon, onde vive com

¹⁰⁶ Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica da UFRGS.

¹⁰⁷ Programa de Pós-Graduação em Engenharia da UFRGS.

sua família. Mesmo assim, regressar para o país continua fazendo parte dos seus planos. O estudante declara:

Não voltarei para Angola sem me formar. Quando eu perdi a bolsa eu disse: "Voltarei para Angola morto ou formado. Até pensei em mandar minha família de volta, mas eu não. Eu sou orgulhoso [...]."

Percebe-se assim que apesar do estudante e sua família terem fixado residência e serem portadores de visto permanente, a obtenção de um diploma é colocado como sendo o principal motivo da sua estada no Brasil. Além disso, a idéia de regresso continua fazendo parte do seu horizonte. Atualmente, Paca divide o seu tempo entre a faculdade e os negócios da sua loja e se encontra no segundo ano da faculdade. Sua esposa foi aprovada para freqüentar o curso de vestibular em Direito, na UNISINOS, mas neste momento se dedica exclusivamente aos negócios da loja.

É fundamental destacar que os dados indicam que o horizonte de retorno é expresso na maioria dos relatos dos estudantes entrevistados. Terminar os estudos, obter o diploma e voltar para o país parece ser o principal objetivo destes estudantes.

As razões para este regresso tão esperado são várias e podem ser divididas em três grupos. O primeiro tipo de justificava está relacionado à busca de prestígio e ascensão social e maiores oportunidades de inserção no mercado de trabalho. O segundo é motivado por questões de ordem familiar, como necessidades econômicas da família e formação de lar (casamento, filhos). O terceiro grupo está relacionado com questões de ordem moral (desenvolvimento do país e retorno do investimento). Estes motivos não são excludentes, o que significa que podem ser encontrados na fala do mesmo estudante. Ao justificar o seu regresso, Benedita fez a seguinte declaração em:

Sem chance de ficar. Quero desabrochar na minha área. Quero me destacar. Brasil é um país que eu gosto, hospitaleiro, com muita beleza, mas no final eu quero voltar para o meu país. [...]. Se eu for juíza ou advogada negra não terei as mesmas oportunidades que os outros brancos. Em Moçambique tenho chances. Eu quero ser alguém. No Brasil, eu posso me formar e acabarei por ser advogada do Movimento Negro. Meu pai também me aconselhou a voltar quando eu terminar o meu curso. [...] Tenho meu namorado lá e temos perspectivas de casar.

Numa outra perspectiva, Clóvis entende que o Brasil como um país periférico, além de possuir baixos salários, também enfrentam vários problemas para absorção de mão-de-obra: Nas suas palavras:

[...] a emigração para o Brasil só se justifica para obtenção de conhecimentos. Este é o limite. Mas para ficar, nem pensar. Não vejo nenhuma possibilidade de acumular dinheiro para investir no meu país. Não posso ganhar dinheiro e mandar para minha família. Não vejo o Brasil como um Eldorado, onde se possa acumular dinheiro e riqueza para investir. Não é por aí. Acho que não está no nível dos países como a França e Inglaterra, mas para estudar é uma maravilha.

Através dos depoimentos pode-se dizer que o Brasil é concebido por alguns estudantes, mais como um “passaporte” para obtenção de um capital social que lhes garante uma ascensão social e prestígio, do que como um país de imigração no sentido tradicional do termo, onde o objetivo é eminentemente econômico (Durham, 1987). Neste sentido, é o capital social adquirido no Brasil através da entrada do estudante na universidade que constitui o objetivo central da emigração, visto que o mesmo pode servir de trampolim para a obtenção de um capital econômico. Esta percepção pode ser captada a partir da fala do Vitor:

A valorização é maior lá do que aqui, porque Angola está precisando de profissionais. A gente ficou muito tempo parado por causa da guerra e hoje em dia o país está reconstruindo tudo novamente. Então, qualquer profissional é bem vindo. Tem campo para atuar, realizar o seu trabalho e ter uma boa vida.

Embora a maior parte dos entrevistados faça referência ao retorno, outras situações de não retorno ou de indecisões podem ser percebidas nas falas de alguns estudantes. É o caso de Kenedh, estudante nigeriano. Ao se pronunciar sobre o seu regresso, ele afirma:

[...] Se a minha vida estiver aqui, eu vou ficar. [...] Se eu achar um bom emprego aqui eu posso ficar e toco a minha vida por aqui. [...]. Os nigerianos gostam muito de *busines*. Eu falo bem inglês e posso arranjar trabalho.[...] Mesmo na minha faculdade, falaram comigo no semestre passado para trabalhar com os professores[...]. Este

semestre também queriam trabalhar, mas eu não posso porque estou dando aula numa escola de idioma. Não tenho bastante tempo [...]

Para o caso do Kenedh, o inglês acaba por potencializar a sua presença no Brasil, na medida em que serve como fonte de recursos e possibilita a sua inserção no mercado de trabalho dispensando, deste modo, o apóio financeiro dos seus pais. Assim, ele prefere pensar na possibilidade de permanecer ou não no Brasil, a partir das oportunidades de trabalho que possam emergir. Neste caso, a condição racial é relegada para segundo plano.

Kenedh conta que logo depois de ter sido reprovado na prova de inglês (CELPE-Bras) na UFRGS, quis ir para Inglaterra com alguns colegas da Nigéria e de Gana que fizeram o mesmo curso, com único objetivo: ganhar a vida. No entanto, foi por influência dos seus pais que ele continuou no Brasil. Segundo ele, os pais lhe disseram “... *tu tens que estudar e depois podes ir...*”. Mais uma vez, a influência da família no destino do estudante se fez sentir.

João é outro estudante que admite que, hoje, mesmo com as dificuldades que tem enfrentado no seu dia-a-dia, não descarta a possibilidade de ficar no Brasil, caso surjam oportunidades de trabalho. No seu depoimento ele sublinha:

Há dias eu dizia para a minha namorada¹⁰⁸: *não dá para viver aqui*. Aqui eles criam barreiras para o negro e às vezes para o estrangeiro. Há duas semanas eu perdi oportunidade de trabalho na Bienal. Fui selecionado, fiz estágio, mas quando me deram contrato para assinar, fui pedir autorização na UFRGS e eles não deixaram.[...] Se calhar um dia eu posso decidir ficar aqui, mas hoje eu prefiro voltar para Guiné. Graças a Deus, minha namorada me ajuda muito.

Ao se refletir sobre o regresso dos estudantes, ficou evidente que se as saudades da terra natal fazem com que o regresso seja um dos momentos mais esperados pela maioria dos estudantes entrevistados, o mesmo também pode se revelar como um dos momentos mais dramáticos, pelo fato de ser marcado por inseguranças e incertezas. Uma das perguntas que o estudante faz quando termina o seu curso é se valeu a pena o investimento e sacrifício feito.

¹⁰⁸ A namorada de José é brasileira e também é estudante universitária. Atualmente José mora na casa da tia dela. Antes ele morava com na casa de estudante.

Este sentimento ficou patente na conversa que tive no Natal de 2005 com Faruk. Este estudante, hoje com 26 anos, veio ao Brasil com apenas 19 anos. Ele regressou para Moçambique em Janeiro de 2006, como Mestre em Economia. Na conversa que tivemos comentou:

Eu não quero pensar se foi bom ou não. Uma coisa é certa: meus colegas que ficaram terminaram seus cursos depois de mim, mas começaram a trabalhar muito cedo e hoje estão bem [...] Uma coisa tenho certeza: eu aprendi muito com a vida aqui no Brasil, me formei como homem, aprendi a gerir minha vida e conheci um outro povo e uma nova cultura. Disso não posso me arrepender. [...] Sei também que em Moçambique não vou sofrer, algum emprego vou ter, mas não sei qual e se terei a mesma sorte dos meus colegas que continuaram a estudar [...]

Nota-se neste discurso que a saída deste estudante foi marcada por perdas e ganhos. Por um lado, ele conseguiu se formar em pouco tempo e fazer um curso de Mestrado, por outro, os que ficaram se inseriram mais cedo no mercado de trabalho, criando bases para o seu futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois do que foi analisado ao longo desta dissertação, cabe, finalmente, fazer considerações que permitem refletir sobre a experiência da imigração temporária dos estudantes africanos em Porto Alegre, no contexto de sua formação superior. Entre vários aspectos discutidos, três questões merecem ser destacadas: Que mecanismos estes universitários acionam para produzir seus discursos identitários? O que está por detrás do aumento do fluxo dos estudantes africanos nas universidades brasileiras? Quais são as implicações sociais deste movimento migratório?

Os dados analisados neste trabalho permitem refletir sobre a presença dos universitários africanos na área pesquisada, a partir de uma tríplice identidade: a identidade nacional, a identidade continental e a identidade racial. A condição de estrangeiro, africano e negro torna a permanência deste grupo em Porto Alegre marcada por conflitos, paradoxos e ambigüidades. Estas três categorias isoladas ou associadas assumem, simultaneamente, conotações positivas e negativas, em função do contexto em que são acionadas. É a partir destes e outros elementos que estes universitários se posicionam em diferentes esferas da sociedade porto-alegrense, em particular, no meio universitário, e reconstroem cotidianamente suas práticas, discursos e vivências e conseqüentemente agem.

Na qualidade de estrangeiros, este grupo enfrenta vários obstáculos que impedem a sua integração social em Porto Alegre. A chegada é para a maior parte deles o momento mais crucial da sua estada no Brasil, especialmente, devido à inexistência de uma estrutura que garanta o seu acolhimento e aos problemas de ordem administrativa (acomodação, legalização jurídica), cultural (alimentação, hábitos culturais e religiosos) e lingüística. Neste âmbito, as redes de relações pessoais assumem um papel importante no processo de integração.

De igual modo, a sua condição jurídica e legal (tipo de visto), também dificulta a inserção social destes estudantes, sobretudo, para aqueles que não tem bolsas de estudo e provém de famílias que não possuem condições de enviar de forma regular recursos financeiros para custear as despesas dos seus filhos no Brasil. Esta situação resulta na perda de oportunidades de trabalho e os coloca numa situação de desvantagem perante aos cidadãos nacionais, criando assim o sentimento de não-pertencimento. Tem sido por necessidade de sobrevivência que muitos destes

universitários encontram alternativas para se inserir no mercado de trabalho, o que significa transitar pelo mundo da ilegalidade e colocar em risco a sua permanência no Brasil.

Considera-se ainda que, estando inseridos numa sociedade, onde os negros estão sujeitos ao preconceito devido à cor da sua pele, os estudantes africanos também estão propensos a ser discriminados racialmente, sobretudo, quando transitam por lugares pouco freqüentados por este segmento étnico-racial, como shoppings, lojas, restaurantes, etc. São nestes momentos que a condição de africano, portanto, de *negro estrangeiro*, tem sido acionada por eles como um elemento diferenciador capaz de amenizar tal tratamento. Ao manejar tais categorias, estes sujeitos procuram marcar sua distinção perante os negros brasileiros, mostrando que são detentores de um *background* cultural e econômico diferenciado.

Paradoxalmente, se em alguns casos a condição de africano pode remeter a um melhor tratamento em relação aos negros brasileiros, como apontam os estudantes, em outros, a mesma condição os coloca numa situação de inferioridade. Como se viu ao longo deste trabalho, as representações que a maioria dos brasileiros faz sobre o continente africano e dos africanos se caracteriza por visões etnocêntricas, pessimistas e estereotipadas. Enquanto que o Brasil era para estes estudantes, antes de sua chegada, um “paraíso terrestre”, a África é vista por muitos brasileiros, como um lugar esquecido e problemático. Logo, ser africano no Brasil significa carregar todas as conotações negativas associadas ao continente e se submeter a situações muitas das vezes humilhantes dentro e fora do meio acadêmico. Isto se torna mais agravante, devido a sua condição de negro, numa sociedade majoritariamente branca, onde o negro é discriminado racial e socialmente.

Os dados apresentados indicam igualmente que falar da identidade africana implica fazer referência a identidades complexas e contraditórias. Assim, o fato de todos estudantes serem provenientes do mesmo continente não deve ser visto como um elemento homogeneizador de suas identidades. A heterogeneidade destes estudantes se verifica em vários níveis, o que torna impossível traçar um perfil homogêneo dos mesmos. O aspecto comum entre eles é o fato de todos serem estudantes universitários, estrangeiros e vistos pela população que os acolheu como

africanos. Esta atribuição confere um certo sentido à esta africanidade e assume um papel central na vida cotidiana destes universitários.

É importante frisar que no universo estudado, a identidade africana se baseia numa perspectiva relacional e contrastiva, ou seja, ela emerge no contexto da interação social entre os estudantes provenientes de diferentes países africanos e a população local e se revela como um idioma e mecanismo de comunicação. Nesta perspectiva, a necessidade de identificação como africanos surge como um meio de informar sobre um “nós” africano (não nacionais, *outsiders*), a um “eles” brasileiro (nacionais, *estabelecidos*). Assim, as marcas emblemáticas como insígnias, signos, vestimentas, assim como traços como os tipos de cabelo, penteados, tornam-se relevantes para a construção de um discurso identitário destes sujeitos sociais. No processo da construção desta identidade entram em jogos múltiplos elementos que se constroem e reconstroem continuamente. Logo, tanto os aspectos objetivos como os subjetivos são fundamentais e complementares para a análise dos jogos das identidades destes sujeitos. Entretanto, apesar de evidente, a cor da pele raramente é acionada por estes estudantes como um elemento de construção identitária, o que os diferencia no processo de construção de etnicidade de grupos de negros brasileiros. Este é, ao meu ver, um dos aspectos que torna peculiar o processo de construção da identidade étnica dos estudantes africanos em Porto Alegre.

É de destacar que as identidades nacionais são utilizadas, neste âmbito, como uma das principais formas de distinções internas e são mais realçadas nas festas africanas e através de redes e grupos de sociabilidade. Ao mesmo tempo, as festas africanas surgem como um espaço de convergência de vários grupos e sub-grupos de estudantes africanos e não-africanos. Ainda que as distinções baseadas na nacionalidade sejam reconhecidas e manejadas nas relações *in group*, a crença na existência de uma identidade africana está presente no discurso de todos estudantes. Mesmo possuindo trajetórias, histórias e proveniências diversas, o grupo pesquisado procura dar um sentido à esta identidade continental, a partir de contextos de interação específicos. Por isso, é muito comum os estudantes se apresentarem para os brasileiros, como africanos e procurarem ressaltar esta identidade através da recriação de um “mundo africano”.

A principal ilação que se pode tirar deste debate é que neste jogo de relações, as identidades não podem ser vistas como um todo coerente, mas caracterizadas por ambigüidades, contradições e descontinuidades. Considera-se também que, embora o Brasil fomente a concretização do principal projeto destes estudantes, que é de se formar, os mesmos são vítimas de duplo preconceito, o de marca e o de origem, tal como definido por Nogueira (1954). O preconceito de marca surge em decorrência de sua cor da pele e a de origem por serem provenientes de países africanos. Por serem africanos, estes estudantes são considerados como “estrangeiros de segunda categoria” e, portanto, em condições a baixo dos brasileiros, fato que cria decepções na maior parte destes estudantes que concebiam o Brasil como um “paraíso terrestre”.

Além disso, ao se analisar a presença dos estudantes africanos no Brasil, é importante não perder de vista que a maior parte dos países africanos conquistou suas independências políticas recentemente e que muitos deles enfrentam problemas de ordem social, econômica e política que se reflete diretamente no desenvolvimento humano das suas populações. A insuficiência de instituições de ensino superior, de pessoal docente qualificado e de cursos de graduação e pós-graduação são apenas alguns dos fatores de ordem conjetural que originam o deslocamento anual de centenas de jovens africanos para o exterior em busca de uma formação superior. Apesar de em alguns países africanos o ensino superior começar a dar sinais de expansão, as instituições existentes ainda estão muito aquém de responder às demandas. No entanto é preciso deixar claro que nem todos os estudantes se deslocaram para o Brasil simplesmente para ingressar numa IES. Apurou-se durante a pesquisa que um número considerável de entrevistados já estava inserido na universidade e optou por abandonar os seus cursos nos seus países de origem. Isto significa que se para alguns, estudar no Brasil surgiu como a única opção para ingresso no ensino superior, enquanto para outros que já estavam no ensino superior nos seus países, a decisão de emigrar para o Brasil foi motivada principalmente pela vontade de estudar no estrangeiro. O estrangeiro representa para muitos destes jovens, o caminho para o acesso a melhores oportunidades de vida.

Importa referir que apesar do Brasil ser um país estrangeiro para estes estudantes, o país não foi apontado como o “país dos sonhos” no que tange à

formação. Muitos ainda alimentam sonhos de um dia poder estudar em países europeus como a França, Alemanha e Inglaterra ou nos Estados Unidos, por considerarem que, nestes países, a qualidade de ensino é melhor pelo fato de pertencerem ao bloco dos países do chamado do “primeiro mundo”. Além disso, a possibilidade de aprendizagem de uma nova língua é vista para os estudantes do PALOP como um capital que poderiam acumular se estudassem nestes países.

Sejam quais forem os motivos que levam os estudantes africanos a estudar no Brasil, ao se analisar os seus discursos deve-se, tomar em consideração um fator importante. A atual política externa do governo brasileiro que visa a sua reaproximação do continente africano, os acordos bilaterais de cooperação, de onde se destacam o PEC-G e PEC-PG e outras formas de intercâmbio com instituições privadas de ensino, mediadas por igrejas e ONG'S, têm incentivado a presença destes estudantes no Brasil. É através destes programas que a maior parte dos estudantes africanos que se encontram em Porto Alegre se inseriram nas IES e esperam concretizar seus projetos de formação superior. Além do mais, nos últimos tempos, os países africanos têm sido um dos principais beneficiários dos programas de intercâmbio do governo brasileiro no setor da educação. Ficou evidente, a partir dos dados apresentados, que o fato do Brasil ser um país de expressão portuguesa oferece maior facilidade de adaptação para os estudantes provenientes do PALOP. Neste ângulo, as oportunidades criadas pelas instituições governamentais, não governamentais e pelas suas famílias são determinantes para a sua vinda ao Brasil. Talvez neste caso não se possa falar de escolhas, mas de oportunidades, visto que é a partir deste campo de possibilidades que os estudantes orientaram suas trajetórias, ou seja, “optaram” por estudar no Brasil. Neste sentido, a formação superior destes estudantes não deve ser visto como um projeto meramente individual, mas sim como um projeto caracterizado pela conexão entre os projetos de diversos atores sociais, apesar desses nem sempre reconhecerem tal entrelaçamento. Todos estes interlocutores participam e se beneficiam de forma direta e indireta com a formação superior do estudante. Como beneficiário direto deste projeto, o estudante, depois de anos de permanência na universidade, passa a ser detentor de um capital social que lhe confere um novo *status* que pode garantir um prestígio social e criar oportunidades de ascensão social para si e para a sua família. Por outro lado, a

sociedade, ao se beneficiar dos saberes e conhecimentos produzidos e transmitidos pelos estudantes já formados por intermédio das suas instituições governamentais e não governamentais permite o seu desenvolvimento social e cultural. É neste sentido que a formação superior dos estudantes africanos deve ser entendida como um projeto coletivo, com beneficiários diretos e indiretos que contam com a mediação de vários intervenientes, ou seja, a família, as instituições governamentais, eclesiais e não governamentais.

Cabe destacar que, mesmo perante todas estas adversidades vivenciadas pelos estudantes africanos em Porto Alegre, a sua experiência de imigração torna-se para os envolvidos um ganho incomensurável. Obter um diploma superior, conhecer uma nova cultura e viver no estrangeiro, figura para estes estudantes, como uma das suas maiores experiências de vida. Retornar para o país, além de ser uma obrigação imposta pelos programas e um dever moral surge como a melhor opção para a conquista de um espaço privilegiado na sociedade. Por isso, muitos esperam regressar para a sua terra natal confiantes num reconhecimento e prestígio individual e familiar.

Para finalizar, deve-se elucidar que com a presença dos estudantes universitários em Porto Alegre, sobretudo no meio universitário, como espaço pedagógico e de produção de conhecimento, novos saberes podem ser produzidos a partir da veiculação de novos valores culturais, favorecendo assim o fortalecimento de relações históricas entre o Brasil e o continente africano e a desconstrução de imagens simplistas da África e dos africanos.

REFERÊNCIAS

ALBERGUINI, Audre et al. *"Africanos no Brasil: dubiedade e esteriótipos"*. **Brasil: migrações e identidades**. http://www.comciencia.br/reportagens/migracoes/migr_11.htm (acessado em 10 de Novembro de 2005).

AMARAL, Rita. **Festa à Brasileira: sentidos do festejar no país que "não é sério"**. Tese de Doutorado em Antropologia Social na Universidade de São Paulo, 1998. <http://www.aguaforte.com/antropologia/festaabrasileira/festa.html> (acessado em 15/10/2005).

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo : Ática, 1989.

ANJOS, José Carlos dos. **Intelectuais literaturas e poder em Cabo Verde: Lutas pela definição da Identidade Nacional**. Tese de Doutorado em Antropologia Social na Universidade Federal do Rio Grande do Sul . Porto Alegre: UFRGS; Praia (Cabo Verde): INIPC 2002.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa do meu pai: A África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Ed.Contraponto, 1997.

BARNES, J.A. *"Redes sociais e processo político"*. In: **FELDMAN-BIANCO, Bela (Org). Antropologia das sociedades contemporâneas - métodos**. São Paulo. Global. 1987 pp.55-73.

BARTH, Fredrick. *"Grupos étnicos e suas fronteiras"*. In: **(Org) POUTIGNAT&STREIFF-FENART. Teorias de Etnicidade seguido de "Grupos étnicos e suas fronteiras"**. Trad. De Elcio Fernandes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BERGER, Peter. *"Cap 3: Alteração e biografia (ou como adquirir um passado pré-fabricado)"*. In: **Perspectivas sociológicas**. São Paulo: Editora Vozes, 1976.

BOSSEIVAN, Jeremy. *"Apresentando "amigos de amigos: redes sociais, manipuladores e coalizões"*. In: **FELDMAN-BIANCO, Bela (Org). Antropologia das sociedades contemporâneas - métodos**. São Paulo: Global Universitária, 1987. pp.195-205.

BOTT, Elisabeth. **Família e Rede social**. Rio de Janeiro : Livraria Francisco Alves Editora S. A, 1979. pp 71-123.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. "Rio de Janeiro: Zahar. *"Apêndice. O espírito da família"*. In: **Razões práticas. Sobre a teoria da ação**. Papyrus Editora, 1996. (pp.124-135).

BRANDÃO, Maria de Azevedo. *"Apresentação"*. In: **AZEVEDO, Thales de. As elites de cor numa cidade brasileira: um estudo de ascensão social & classes sociais e grupos de prestígio**. Salvador, EDUFBA-EGBA, 1996. pp 7-21.

CIRANDA CULTURAL. **Atlas Escolar Geográfico**. Edição 2005. Brasil, 2005.

CLIFFORD, James. "Las diásporas". In: **Itinerários transculturales**. Barcelona:Gedisa, 1999 (1997).

_____. "Sobre a autoridade etnográfica". In: **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

COUTO, Mia. **Economia – A fronteira da cultura**. Maputo, 2003. http://www.macua.org/miacouto/mia_coutoamecom2003.htm (acessado no dia 12 /11/ 2005).

CUNHA, Manuela Carneiro da. "Religião, comércio e etnicidade: uma interpretação preliminar do catolicismo brasileiro em lagos no século XIX & etnicidade da cultura residual, mas irreduzível" In: **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade**. São paulo, ed.brasiliense, 1986.

_____. **Negros estrangeiros.Os escravos libertos e sua volta à África**. São Paulo: Editora brasiliense, 1977.

DA MATTA, Roberto. **O que faz, brasil, Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1991.

DATA FOLHA. **Racismo cordial : a mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil**. 2. edição. São Paulo: Ática, 1998. 208 p.

DECRAENE, Philipe. **O Pan-Africanismo**. São Paulo: Coleção saber atual, Difusão Européia do livro 1962.

DIÉGUES Júnior, Manuel. **Etnias e culturas no Brasil**. 6ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

DREYER, Diogo. **Afinal, quantos analfabetos tem Brasil?. Notícias comentadas**. 12.12.03. http://www.educacional.com.br/noticiacomentada/031212_not01.asp. (acessado em 20 de novembro de 2005).

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A caminho da cidade: a vida rural e a migração para São Paulo**. 2. edição. São Paulo: Perspectiva, 1978. 247 p.

ECKERT, Cornelia. "Questões em torno do uso de relatos e narrativas biográficas na experiência etnográfica". In : **HUMANAS, Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**. Porto Alegre v 19 n1/2 1996-1997. pp 21 a 24

ELIAS, Norbert. "Apêndice 3. Da relação entre a "família" e "comunidade". In : **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,2000. pp194-197.

_____. "Introdução", " Considerações sobre o método" e "Observações sobre a fofoca". In : **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001. p 19-60 e p.122-133.

ENGERMAN, Stanley L. **A economia da escravidão**. Universidade de Rochester (EUA), Suplemento vol.8 nº 48, Ciência Hoje, Novembro, 1988.

FELDMAN-BIANCO, Bela. *"A Família na Diáspora e Diáspora na Família"*. In: **Relações de Gênero e Diversidades Culturais na s Américas**. (coords) HOLANDA, Heloísa Buarque de e CAPELATO, Maria Helena Rolim. Rio, Expressão e Cultura. São Paulo, EDUSP, 1999.(pp.253-274).

FERNANDES, Florestan. **O Negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FISCHLER, Claude. **Présentation. Communications**, n. 31, Paris, Seuil, 1979.

FONSECA, Cláudia. **Família fofoca e honra. Etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. 2ª edição. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000.

FRANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo. **História da alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998;

FREYRE, Gilberto. *"Casa Grande e Senzala"*. In: **Interprétes do Brasil**. V.2.Coord: Silviano Santiago. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguiar, 2002.

FRIGÉRIO, Alejandro. *"A alegria é somente brasileira: a exotização dos migrantes brasileiros em Buenos Aires"*. In: **Argentinos e brasileiros: encontros, imagens e estereótipos**. Petrópolis: Vozes, 2002. 271 p.

FRY, Peter (Org). **Moçambique. Ensaios**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

GEERTZ, Clifford. **O Saber local. Novos ensaios da antropologia interpretativa**. 2ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1994. 286 f.

GUIMARÃES, António Sérgio Alfredo e Lynn, Huntley (orgs). **Tirando a máscara sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu ds Silva e Guaricira Louro. Rio de Janeiro: D&A, 3ª edição, 1999.

_____. **Da diáspora. Identidades e mediações culturais**. *Humanitas*. (Org) Liv Sovic. Editora; UFMG, 2003

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdade racial no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979

_____. *"Raça, Classe e Mobilidade"* In: **O lugar do negro**. (Orgs) HASENBALG, Carlos e GONZALEZ, Lélia. Rio de Janeiro: Coleção 2 Pontos, Editora Marco Zero LTDA, 1982.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Censo 97. I Recenseamento Geral da População e Habitação. Resultados definitivos**. Maputo: INE, 1999.

KALY, Alain Pascal. **Os estudantes africanos no Brasil e o preconceito racial. Documento apresentado no Seminário Migrações Internacionais: contribuições para Políticas.** Brasil, Comissão Nacional para o Desenvolvimento da População (CNDP), 2000. http://www.cnpd.gov.br/public/obras/migracoes_frm.htm (acessado em 10 de junho de 2005).

_____. **O Ser Preto africano no “paraíso terrestre”. Um sociólogo senegalês no Brasil.** Lusotopie, 2001, pp105-121: <http://www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/resu10006.html>:(acessado no dia 10 de dia 25 de agosto de 2005).

LEANDRO, M. E. *“Dinâmica social e familiar dos projetos migratórios: uma perspectiva em análise”*. In: **Análise Social (Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa)**; 170, vol. XXXIX . Lisboa , abril e junho de 2004. p. 95-118.

LÉVI-STRAUSS, CLAUDE. *“Conclusions”*. In: **L’identité. “Seminaire dirigé par Lévi-Strauss”**.Paris, Quadrige/PUF,1983.

LOPES, Carlos. **Compasso de Espera. O fundamental e o acessório n a crise africana.** Edições Afrontamento. Portugal: Porto, 1997.

LOPES, Nei. **Bantos, Malês e identidade negra.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universidade, 1988.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, Etnia e Estrutura social.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976. 118 p.

OLIVEN, Ruben George Oliven. *“A invisibilidade Social e Simbólica Do Negro No Rio Grande do Sul”*. In: **BOAVENTURA, Ilka (Org). Negros no Sul do Brasil: Invisibilidade e Terriitorialidade.** Ilha de Santa Catarina (SC): Letras contemporâneas, 1996.

MAGGIE, Yvonne e REZENDE, Cláudia B (Orgs). **Raça como retórica: a construção da diferença.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MASSART, Guy. *Viajantes profissionais e estrangeiros cabo-verdianos no Rio de Janeiro: experiências do “outro”*. In: **MAGGIE, Yvonne e REZENDE, Claudia Barcellos (Orgs). Raça como retórica: a construção da diferença.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MATIAS, José Manuel. **Português Língua Africana.** (comunicação lida no Congresso Bienal da Língua Portuguesa na CPLP, em Viseu, dias 19, 20 e 21 de abril do corrente ano de 2004) <http://ciberduvidas.sapo.pt/php/portugues.php?id =46> (acessado no dia 18 de novembro de 2005).

MATORY, Lorand. Yorubá : *“as rotas e as raízes da nação transatlântica 1830-1950”*. In: **Horizontes Antropológicos.** Porto Alegre, ano 4, nº 9, outubro de 1998. pp263-292

_____. *“Jeje : repensando nações e transnacionalismo”*. In: **Mana**. Rio de Janeiro, ano 5, nº 1, 1999.

MAURÍCIO, A. **Medo de assalto: a democracia racial em questão no ônibus público na cidade do Rio de Janeiro**. 1998. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

MAUSS, Marcel . **Ensaio sobre o dom: forma e razão das trocas nas sociedades arcaicas**. São Paulo: EDUSP, v2, 1974. p.39-184.

MAYER, Adrian C . *“A importância dos “quase-grupos ” no estudo das sociedades complexas”*. In: **FELDMAN-BIANCO, Bela (Org). Antropologia das sociedades contemporâneas - métodos**. São Paulo, Global universitária. 1987. Parte II.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. PEC-G**. Brasília: Secretaria de Educação Superior, 2000: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC-G/PEC-G.htm>, atualizado em 5/12/2005 (acessado no dia 22 de Dezembro de 2005).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo de educação Superior 2003. Resumo Técnico**. Brasília, 2004.
http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf (acessado em 20 de Novembro de 2004)

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação**.CAPES,CNPq. Brasília, Divisão de Temas Educacionais,2005.
(http://www.CNPq.br/servicos/editais/ct/2005/pec_pg_manual_05.pdfacessado em 22 de Dezembro de 2005).

MINISTÉRIO DE ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, OBSERVATÓRIO DE ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Dados Estatísticos do Ensino Superior e de Instituições de Investigação, 2003**. Maputo, 2004.88p

MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. 1ª edição moçambicana. Maputo: Livraria Universitária, Coleção Nosso Chão, UEM, 1995.

MOREIRA, Igor. *O Espaço Africano*. In: **Ciências & Letras (Revista da FAPA). Edição especial nº21/22**. Porto Alegre, 1998.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988. 250 p

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de Marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre**

relações raciais no Brasil. Trabalho apresentado no XXXI Congresso Internacional de Americanistas. São Paulo, 1954.

NOTEN, F VAN. "A África Central". In: **MOKTHAR, G (Coord). História Geral da África II. África antiga.** São Paulo: Editora Ática AS, UNESCO, 1980. pp 635-654.

OLIVEIRA, Fátima. **Saúde da população negra.** Brasil ano 2001. Brasília: Organização Pan-Americana de Saúde, 2003.

PEDRO, Verônica Tchivela. **Identidades traduzidas num mundo globalizado: os estudantes "africanos" em Florianópolis.** Dissertação de Mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC), 2000.

POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias de etnicidade seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrick Barth.** Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

RAMOS, Arthur. **O Negro Brasileiro.** 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

RICHTER, Denis. **África, a Diversidade num Continente.**
<http://www.algosobre.com.br/ler> (acessado no dia 18 de dezembro de 2005)

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932. 409 p.

SAYAD, AbdelMalek . **A imigração: Ou os paradoxos da alteridade.** São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. *"Uma família deslocada"*. In: **BOURDIEU, Pierre. A Miséria do Mundo.** Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

SERRA, Carlos et al. **História de Moçambique V. I.** Maputo: Livraria Universitária, UEM, 2000.

SUBUHANA, Carlos. **Estudar no Brasil: Imigração Temporária de Estudantes Moçambicanos no Rio de Janeiro.** Tese de Doutorado em Serviço Social na UFRGS. Rio de Janeiro, 2005.

SARAIVA, José Flávio Sombra. **A África e o Brasil: encontros e encruzilhadas.** In: **Ciências & Letras (Revista da FAPA). Edição especial nº21/22.** Porto Alegre, 1998

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Tradução de Raúl Sá Barbosa. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, 328 p.

_____. *"Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil"*. In: **Cadernos de pesquisa. São Paulo Nº 79,** Nov 1991 pp 5-16.

Souza, Wanderley de. **Pró-África: a importância da cooperação científica e tecnológica. Secretária de Estado, de Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio de**

Janeiro. Jornal do Commercio; Rio de Janeiro, dia 31/7/2005 (Disponível em publicação eletrônica na página: <http://www.secti.rj.gov.br/pages/artigos.asp#32>; acessado no dia 30 de Agosto de 2005)

TODOROV, Tzvetan. “*A descoberta da América*”; “*Colombo hermeneuta e “Colombo e os Índios*”. In: **TODOROV, Tzvetan. A conquista da América. A questão do outro.** São Paulo: Martins Fontes, 1991, Parte I, p.3-48.

VELHO, Gilberto. “*Observando o familiar*”. In: NUNES, Edson de Oliveira (organizador). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método de pesquisa social.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.36-46

_____. “*Trajatória Individual e campo de possibilidades*”. In: **Projeto e metamorfose. Antropologia das sociedades complexas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Individualismo e cultura : notas para uma antropologia da sociedade contemporânea.** 3ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 149p.

VIDA, Samuel Santana. **Africanos no Brasil. Uma ameaça ao paraíso racial. Documento apresentado no Seminário Migrações Internacionais: contribuições para Políticas.** Brasil, 2000. Disponível em publicação eletrônica em : http://www.cnpd.gov.br/public/obras/migracoes_frm.htm (acessado em 1 de Setembro de 2005)

VIZENTINE, Paulo Alberto Fagundes. “*Relações Brasil-África: a visita de Lula*”. In: **Relações Internacionais. Artigos, 10 de Novembro de 2003.** Disponível em : http://educaterra.terra.com.br/vizentini/artigos/artigo_138.htm/ (acessado em 12 de Agosto de 2005)

WEBER, Max. “*Relações comunitárias Étnicas*”. In: **Economia e Sociedade V.1.** Brasília: Editora UnB, 1991.

UNIÃO AFRICANA. **Transição da OUA para a União Africana**

<http://www.africadosulemb.org.br/uniaoafricana.htm> (Acessado em 20 de Dezembro de 2005).

ZAYED, Abd El Hamid . “*Relações entre Egito e o resto da África*”. In: **MOKTHAR, G (Coord). História Geral da África II. África antiga.** São Paulo: Editora Ática AS, UNESCO, 1980. pp 123-178.

JORNAIS e REPORTAGENS (on-line):

Agência Brasil: Portal da cidadania. **Lula tem encontro hoje com presidente de Gana.** http://www.radiobras.gov.br/materia_i_2004.php?materia=221623&q=1., 12 de abril de 2005 (acessado em 5 de setembro de 2005).

Expresso África: <http://africa.expresso.clix.pt/1pagina/artigo.asp?id = 24756074>,. Edição online de 21 de Dezembro de 2005 (acessado em 30 de Dezembro de 2005).

Folha Online. **Lula responde a vaías e defende política externa no fórum social.** <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u66893.shtml> , 27 de Janeiro de 2005 (acessado em 29 de Agosto de 2005).

JB Online: **Lula pede perdão pela escravidão no Brasil.: Presidente se emociona durante a visita à Casa dos Escravos na África.** <http://jbonline.terra.com.br/jb/papel/brasil/2005/04/14/jorbra20050414008.html> . 15 de Abril de 2005. (acessado em 1 de Dezembro de 2005)

http://pt.wikinews.org/wiki/Presidente_do_Brasil_faz_viagem_pela_%C3%81frica

UnB Agência. **A primeira Universidade de Cabo Verde.** *Brasília*, Universidade de Brasília. <http://www.unb.br/acs/unbagencia/ag0305-62.htm>, 31 de Março de 2005 (acessado no dia 2 de Novembro de 2005).

<http://www.lide.com.br/sala/item11031.shtml>. **TV da Gente estréia com proposta inovadora** (acessado em 2 de Dezembro de 2005).

<http://www.dce.mre.gov.br/PEC-G/Resultado.htm> (acessado no dia 22 de Dezembro de 2005) - Resultados PEC-G.

<http://www.CNPq.br/resultadosjulgamento/2005/pec-pg2005.htm> (acessado no dia 22 de dezembro) - Resultados PEC-PG.

http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/N_07042005S.htm . **Primeira Universidade Pública de Cabo Verde tem apoio do Brasil.** (acessado em 10 de outubro de 2005)

http://www.universia.com.br/noticia/materia_dentrodocampus_imprimir.jsp?not=23461 (acessado em 10 de setembro de 2005)

<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=654&Itemid=303> (acessado em 10 de Janeiro de 2006).

ANEXOS

ANEXO A

**PAÍSES AFRICANOS, DATAS DAS INDEPENDÊNCIAS E MAPA DA
SITUAÇÃO COLONIAL EM 1913**

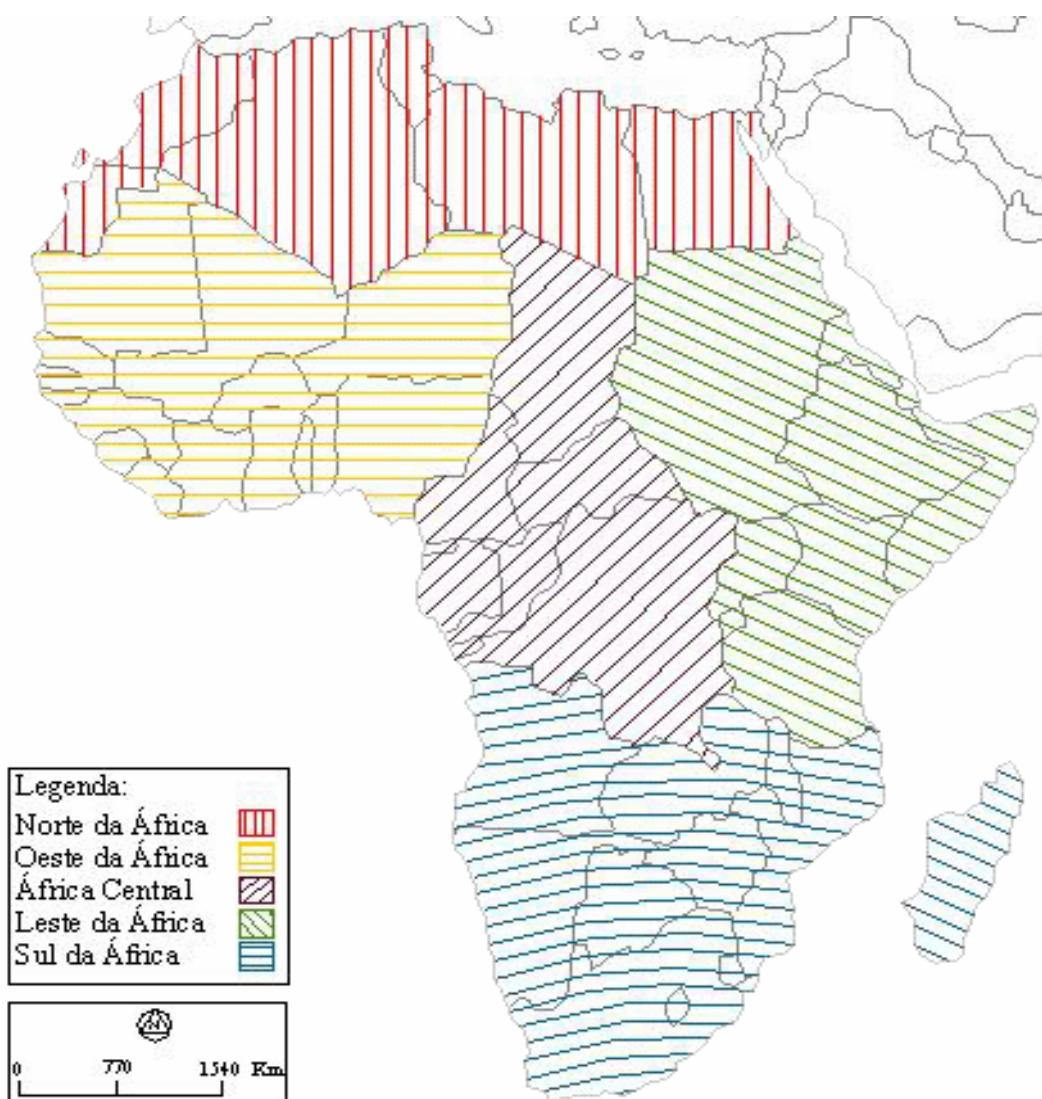
PAÍSES	DATA DE INDEPENDÊNCIA	PAÍS COLONIZADOR
1. África do Sul	31/05/1910	Grã-Bretanha
2. Angola	11/11/1975	Portugal
3. Argélia	05/07/1962	França
4. Benin	01/08/1960	França
5. Botswana	30/09/1966	Grã-Bretanha
6. Burquina Fasso	05/08/1960	França
7. Burundi	01/07/1962	Bélgica
8. Cabo Verde (Ilhas)	05/07/1975	Portugal
9. Camarões	01/01/1960	França, Grã-Bretanha, Alemanha
10. Camores (Ilhas)	06/07/1975	França
11. República de Congo (Congo Brazaville)	15/08/1960	França
12. Republica Democrática do Congo (Ex-Zaire, Ex-Congo Belga)	30/06/1960	França
13. Costa de marfim	07/08/1960	França
14. Chade	11/08/1960	França
15. Djibuti	27/07/1977	França
16. Egito	28/02/1952	Grã-Bretanha
17. Eritréia	25/05/1995	Itália
18. Etiópia	1936/1941	Itália
19. Gabão	17/08/1960	França
20. Gâmbia	11/02/1965	Grã-Bretanha
21. Gana	06/03/1957	Grã-Bretanha
22. Guiné	02/10/1958	França
23. Guiné Bissau	24/09/1973	Portugal
24. Guiné Equatorial	12/10/1968	Espanha
25. Quênia	12/12/1963	Grã-Bretanha
26. Lesoto	04/10/1966	Grã-Bretanha
27. Libéria	26/06/1960	-----
28. Líbia	24/12/1951	Itália
29. Madagascar (Ilha)	26/06/1960	França
30. Malawi	06/07/1964	Grã-Bretanha
31. Mali	20/06/1960	França
32. Marrocos	02/03/1956	França, Espanha
33. Maurício (Ilhas)	11/03/1968	Grã-Bretanha
34. Mauritânia	28/11/1960	França
35. Moçambique	25/06/1975	Portugal
36. Namíbia	21/03/1990	-----
37. Níger	03/08/1960	França
38. Nigéria	01/10/1960	Grã-Bretanha
39. República Centro africana	13/08/1960	França
40. Ruanda		
41. Saara Ocidental	01/07/1962	Bélgica, Alemanha
42. São Tomé e Príncipe (Ilhas)	1980 12/07/1975	Espanha Portugal
43. Senegal		
44. Seychelles (Ilhas)	20/06/1960	França
45. Serra Leoa	28/06/1976	Grã-Bretanha
46. Somália	27/04/1961	Grã-Bretanha
47. Suazilândia	01/07/1960	Itália, Grã-Bretanha
48. Sudão	06/08/1968	Grã-Bretanha
49. Tanzânia	01/01/1956	Grã-Bretanha
50. Togo	26/04/1964	França, Alemanha
51. Tunísia	27/04/1960	França, Alemanha
52. Uganda	20/03/1956	França
53. Zâmbia	09/10/1962	Grã-Bretanha
54. Zimbábwe	24/10/1964 18/04/1980	Grã-Bretanha Grã-Bretanha

Fonte: LOND, Raul. Cabelos de Axé. Identidade e resistência. Rio de Janeiro: Editora SENAC Nacional, 2004, p.30;
<http://www.sergiosakall.com.br/africano/entrada.africana.html> (consultado no dia 18 de Dezembro de 2005)

ANEXO B

MAPAS DO CONTINENTE AFRICANO (FÍSICO,
ÉTNICO-RACIAL E POLÍTICO)
E DA CIDADE DE PORTO ALEGRE:
BAIRROS HABITADOS PELOS ESTUDANTES
AFRICANOS

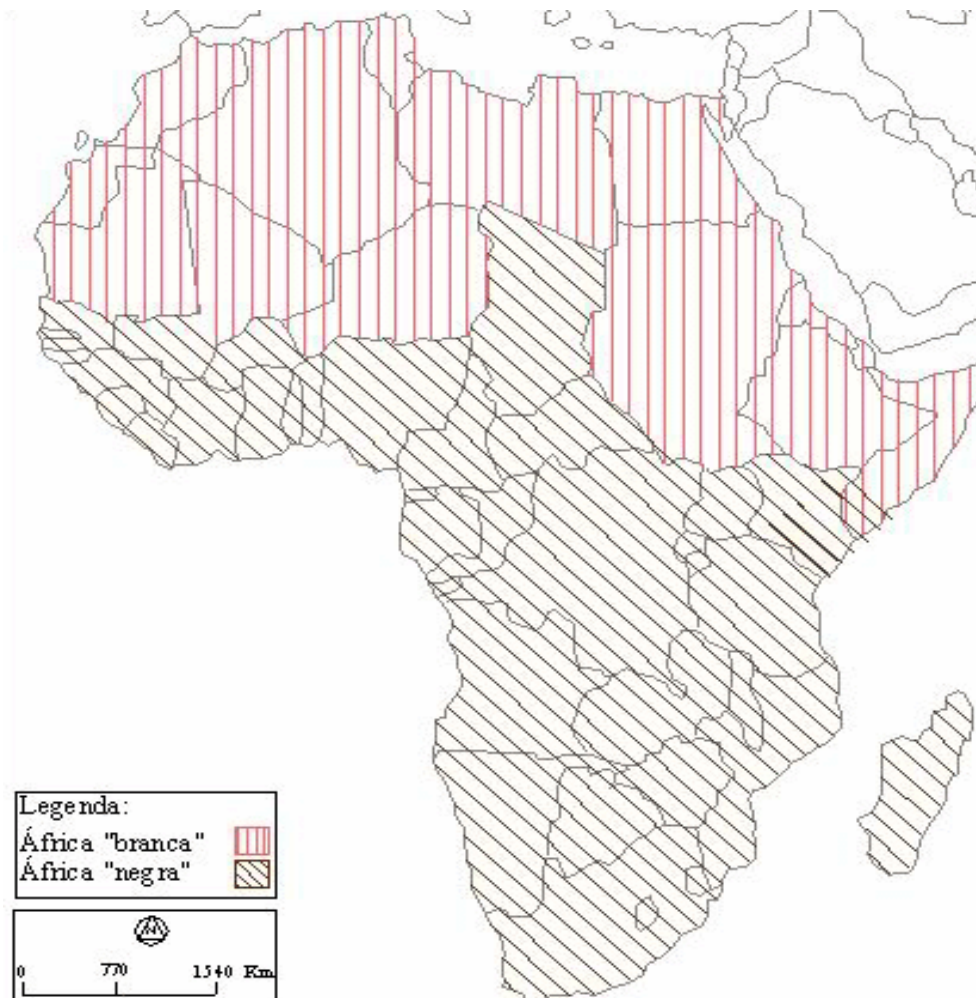
DIVISÃO FÍSICA DO CONTINENTE AFRICANO



Fonte: Atlas Mundial. Dorling Kindersley. Melhoramentos: São Paulo, 2000.

Adto. por Denis Richter, 2005 disponível na página <http://www.algosobre.com.br/ler>

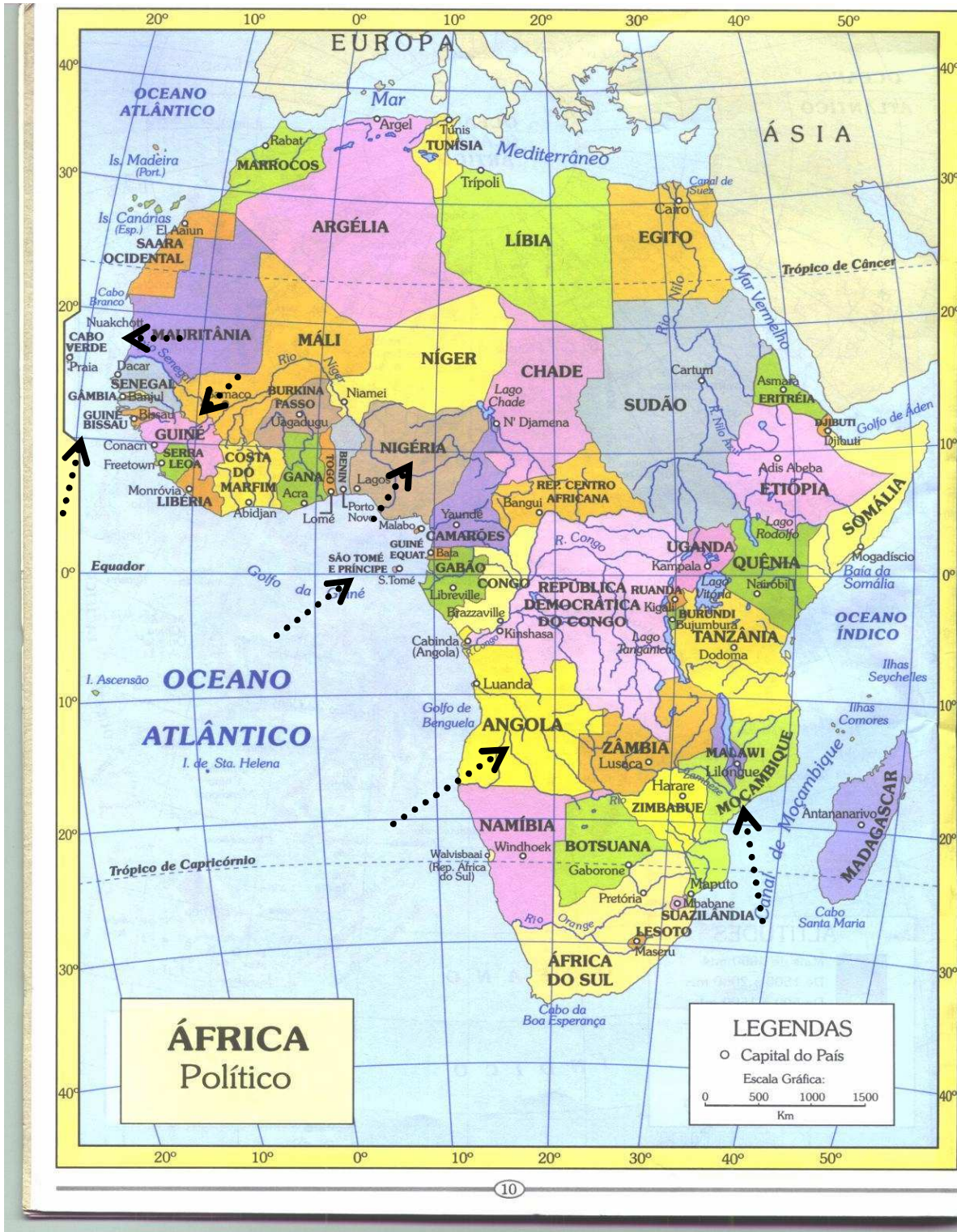
DIVISÃO ÉTNICO-RACIAL DO CONTINENTE AFRICANO



Fonte: Atlas Mundial. Dorling Kindersley. Melhoramentos: São Paulo, 2000.

Adto. por Denis Richter, 2005 disponível na página <http://www.algosome.com.br/ler>

MAPA POLÍTICO:
LOCALIZAÇÃO DOS PAÍSES DOS ESTUDANTES RESIDENTES
EM PORTO ALEGRE



Fonte: Atlas escolar geográfico. Edição 2005, Ciranda Cultural, Brasil.

MAPA DO BRASIL: ESTADOS E REGIÕES



MAPA DO RIO GRANDE DO SUL



Fonte: <http://www.ibge.gov.br/home/default.php> (acessado em 3 de Janeiro de 2006)

MAPA PARCIAL DE PORTO ALEGRE: IDENTIFICAÇÃO DOS BAIRROS HABITADOS PELOS ESTUDANTES AFRICANOS



Fonte: http://www.telelistas.net/templates/mapas_rotas_exibe.aspx
(acessado em 3 de Janeiro de 2006); Pesquisa e Organização: Dulce Mungoi, 2005.

ANEXO C

REPORTAGEM SOBRE A VISITA DO PRESIDENTE LULA À
MOÇAMBIQUE E LISTA DOS PAÍSES COM DÍVIDAS PERDOADAS
PELO BRASIL

ANEXO D

REPORTAGEM SOBRE A VISITA DO PRESIDENTE CHISSANO À
PORTO ALEGRE

ANEXO E

PAÍSES PARTICIPANTES DO PEC-G EM 2005

Localização	Países
América e Caribe	<p>Antígua e Barbuda, Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Chile, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela</p>
África	<p>África do Sul, Angola, Benin, Cabo Verde, Camarões, Costa de Marfim, Gabão, Gana, Guiné-Bissau, Mali, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Quênia, República de Congo, República Democrática de Congo, São Tomé e Príncipe, Senegal e Togo</p>
Ásia	Timor Leste

Fonte : <http://www.dce.mre.gov.br/PEC-G/PEC-G.htm>, atualizado em 5/12/2005(consultado no dia 22 de Dezembro de de 2005)

ANEXO F

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO E
TERMO DE RESPONSABILIDADE FINANCEIRA DO PEC-G

TERMO DE RESPONSABILIDADE FINANCEIRA

Afirmo, para fins de curso de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, no âmbito do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que assumo inteira responsabilidade em financiar os estudos de _____,

selecionado no âmbito do PEC-G/2006, para o curso de _____, na

_____ , na
pagando seu bilhete de passagem aérea de ida e volta e não menos do que US\$ 300.00 mensais, durante sua estada no Brasil, durante o período do curso.

_____, ____ de _____ de 2006.

Dados do responsável financeiro do estudante:

Nome completo:

Grau de parentesco com o estudante:

Endereço completo:

Telefones para contato: _____

Fax: _____

e-mail: _____

(assinatura do responsável financeiro do estudante)

ANEXO G

DOCUMENTO DA REUNIÃO DO PEC-PG REALIZADO EM
FLORIANÓPOLIS EM AGOSTO DE 2005

ANEXO H

REPORTAGENS SOBRE OS ESTUDANTES AFRICANOS DO IPA,
DA VISITA O MUNICÍPIO DE CARAZINHO E O DECRETO DE
HÓSPEDE

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ESTUDANTES AFRICANOS¹

¹ O roteiro para os estudantes brasileiros foi elaborado com base neste.

1. Identificação pessoal

Nome completo, nome mais conhecido, alcunha, filiação, estado civil, data de nascimento, idade, sexo, profissão, raça (como se classifica), etnia, nacionalidade, línguas faladas nacionais estrangeiras, local de nascimento, local ou locais onde viveu desde a sua infância, países já visitados, países onde já estudou, quanto tempo faz que se encontra no Brasil e em Porto Alegre, em particular.

2. Mobilidade geográfica e migração

Já esteve em outros lugares do Brasil, suas impressões; tem familiares que vivem no Brasil ou em outros países, relações com esses familiares; relação com outros países dos PALOP e Portugal; se pensa em regressar ao seu país após a conclusão do curso, perspectivas/planos futuros;

3. Trajetória anterior a sua chegada no Brasil

Histórico ocupacional (estudantil e/ou profissional); onde estudou, onde trabalhou, condições sócio-econômicas, origem social, classe social (baixa, média ou alta), profissão dos seus pais e/ou cônjuge, número de irmãos, filhos, expectativa em relação à Universidade (surpreendido negativamente ou positivamente, principais pontos), antes de entrar na universidade estudou em escolas públicas ou particulares; instituições ligadas a determinada religião ou não.

4. Trajetória acadêmica

Nome da instituição do ensino onde estuda, curso freqüentado atualmente e feitos anteriormente, critério da escolha do curso, ano de freqüência, como conseguiu vir ao Brasil, acesso ao PEC, porque escolheu Brasil para estudar (por ser mais fácil ou pela qualidade de ensino do país); lugar que o Brasil ocupa na produção de conhecimento (comparação com seu país e outros países), bolsa de estudos, valor e a instituição financiadora, quem sustenta a família, se a bolsa é suficiente, quem sustenta o estudante aqui no Brasil.

5. Inserção na Universidade

Relação com colegas, professores; desempenho acadêmico, principais dificuldades, relação com estudantes afro-brasileiros, o que pensa sobre o número reduzido de estudantes negros na universidade; opinião em relação a cotas para negros (favorável ou não); qualidade de ensino, surpreendido negativamente ou positivamente com a IES, principais pontos: biblioteca, restaurante universitário, docentes, etc.; se já sofreu algum tipo de discriminação na universidade e/ou se percebe a existência do racismo na instituição.

6. Legalização na Polícia Federal

Principais procedimentos e dificuldades, tipo de acolhimento; avaliação das exigências.

7. Inserção em Porto Alegre

Identificação da zona residencial; se vive em apartamento, casa, quarto alugado, república ou residência universitária; se vive com africanos do seu país, de outros países ou brasileiros; locais onde freqüenta, convívios, relações de amizade.

8. Participação em movimento social

Se participa ou já participou em algum tipo de movimento social : tipo de movimento (cunho racial, religioso, político, acadêmico etc), motivação de sua participação, relação Movimento Negro no Brasil (quais e onde); tipo de relação como o Movimento Negro opinião sobre o Movimento Negro;

9. Religiosidade

Educação religiosa recebida ao longo da sua vida, papel da religião hoje, o que pensa das religiões afro-brasileiras; se pratica alguma religião aqui no Brasil, relação com religiões de origem africana no Brasil.

10. Representação sobre o Brasil (antes e depois da sua chegada)

Idéia inicial sobre o Brasil e sobre o brasileiro antes da chegada; idéia atual sobre o Brasil; idéia sobre os negros brasileiros, o que é ser negro brasileiro; opinião sobre a relação entre negros e brancos, preconceito e discriminação racial no Brasil, ficou surpreendido positivamente ou negativamente com Brasil, impressões sobre a sociedade brasileira, nível de conhecimento dos brasileiros sobre a África; se sente diferença em ser negro no Brasil e no seu país; relação com negros brasileiros (vizinhança, faculdade etc).

11. Representação sobre África

Significado da África, o que é ser africano, ser negro africano, opinião sobre a imagem da África no Brasil, quem são líderes africanos mais destacados, o que caracteriza a África, o africano ; traços diacríticos que marcam a diferença ;

12. Diferenças e semelhanças - Identidade

Diferenças entre África e Brasil, negro brasileiro e negro africano e entre os próprios africanos (exemplo : angolano e moçambicano); práticas sociais e traços que utiliza para se diferenciar dos africanos de outros países e dos afro-brasileiros.

Semelhanças entre África e Brasil, negro brasileiro e negro africano e entre os próprios africanos ; o que une Brasil e África .

13. Relações afetivas

Se namora com africanos ou brasileiros, brancos ou negros , perspectiva de casamento.

Ficha de dados

Informante nº _____

Data de entrevista : ___/___/___

Local de entrevista : _____

País de origem :

Idade :

Sexo :

- 1) Nome completo :
- 2) Nome mais conhecido no Brasil :
- 3) Nome mais conhecido no seu país :
- 4) Outro nome mais conhecido :
- 5) Naturalidade :
- 6) Nacionalidade :
- 7) Raça (como se classifica) :
- 8) Etnia :
- 9) Línguas faladas :
- 10) Data de nascimento :
- 11) Profissão do pai :
- 12) Profissão da mãe :
- 13) Escolaridade do pai :
- 14) Escolaridade da mãe :
- 15) Morada no Brasil :
- 16) Onde vive ? alojamento ou apartamento ; alugado ou não
- 17) Com quem vive em Porto Alegre :
- 18) Quarto individual ou não :
- 19) Curso :
- 20) Instituição :
- 21) Nível :
- 22) Ano de frequência :
- 23) Ano de previsão do fim do curso :
- 24) Tem bolsa ? (instituição) :
- 25) Onde fez graduação :
- 26) Desde quando está no Brasil :
- 27) Desde quando se encontra em Porto Alegre :
- 28) Convênio PEC –G ou PEC-PG (sim/não) desde quando :
- 29) Convênio com outra instituição / qual :
- 30) Países onde viveu desde a sua infância (tempo de duração):
- 31) Países onde já estudou :
- 32) Países já visitados e tempo de duração :
- 33) Tem familiares no Brasil e onde :
- 34) Tem familiares vivendo ou estudando no Brasil /grau de parentesco:

Informações complementares :

a) Porque veio ao Brasil :

b) Voltará para o seu país depois de formado (a):

c) Principais dificuldades no Brasil :

d) Amizades no Brasil (africanos ou brasileiros) :

ANEXO J

DOCUMENTOS NECESSÁRIOS
PARA A PRORROGAÇÃO DO VISTO,
PROTOCOLO E CARTEIRA DE IDENTIDADE
DE UM ESTUDANTE AFRICANO

ANEXO K

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO BRASILEIRA POR COR OU RAÇA

Unidade de Federação	Cor ou raça				
	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Acre	31,7	5,7	60,3	0,2	1,8
Alagoas	34,4	3,9	61,1	0,1	0,2
Amapá	24,5	6,7	67,8	0,2	0,6
Amazonas	25,1	3,7	66,5	0,1	4,3
Bahia	23,6	13,1	62,5	0,1	0,4
Ceará	37	3,3	59,4	0,1	0
Distrito Federal	50,9	4,9	43,3	0,3	0,4
Espírito Santo	47,4	6,5	45,6	0,1	0,3
Goiás	51,6	4,1	43,6	0,2	0,2
Maranhão	25,1	9,5	64,2	0,1	0,8
Mato Grosso	40,1	4,9	52,4	0,6	1,8
Mato Grosso do Sul	51,8	3	41,2	0,8	2,9
Minas Gerais	54	7,1	38,3	0,2	0,2
Pará	27,8	5,1	66,4	0,2	0,3
Paraíba	40,2	4	55,5	0	0,1
Paraná	78,1	3,1	17,2	1,3	0,2
Pernambuco	40,7	4,9	53,7	0,1	0,4
Piauí	27,5	8,3	63,8	0,2	0
Rio de Janeiro	54,4	11	34	0,2	0,2
Rio Grande do Norte	41,4	3,6	54,7	0	0
Rio Grande do Sul	86,5	5,2	7,8	0	0,2
Rondônia	45,8	4,7	48	0,1	1,1
Roraima	25	3,4	64,8	0,2	6,4
Santa Catarina	90,5	2,2	7,02	0	0
São Paulo	70,8	4,5	23	1,4	0,1
Sergipe	30,2	6,9	61,9	0,2	0,5
Tocantis	33,7	7,6	57,3	0,1	1
Brasil	53,7	6,1	39,1	0,5	0,4

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000. Extraído de Fátima de Oliveira (2003)

APÊNDICES

APÊNDICE A

ESTUDANTES SELECIONADOS PELO PEC-G E PEC-PG PARA 2006²

² Os estudantes de Honduras, República Dominicana, Jamaica e Trinidad e Tobaco iniciam suas aulas somente em 2007.

Estudantes selecionados pelo PEC-G para o ano letivo 2006³

País africanos	Número de estudantes
1) Angola	31
2) Cabo Verde	314
3) Gabão	3
4) Gana	3
5) Guiné-Bissau	159
6) Mali	2
7) Moçambique	13
8) Nigéria	19
9) Quênia	5
10) São Tomé e Príncipe	35
11) Senegal	5
Sub total 1	589
Outros países	Número de estudantes
1) Argentina	2
2) Bolívia	11
3) Chile	2
4) Colômbia	4
5) Costa Rica	3
6) Cuba	3
7) El Salvador	1
8) Equador	19
9) Guatemala	2
10) Haiti	2
11) Honduras	7
12) Jamaica	5
13) Panamá	1
14) Paraguai	48
15) Peru	13
16) República Dominicana	1
17) Timor	1
18) Trinidad e Tobaco	2
19) Uruguai	1
Subtotal 2	128
Total Geral	717

Fonte :DCE/MER, 2005

Organizado por Dulce Mungoi, 2005.

³ Os estudantes de Honduras, República Dominicana, Jamaica e Trinidad e Tobaco iniciam suas aulas somente em 2007.

Estudantes selecionados em pelo PEC-PG para o ano letivo 2006

País africanos ⁴	Número de estudantes
1) Angola	3 (2 M, 1 D)
2) Cabo Verde	12 (8 M, 4 D)
3) Guiné	2 D
4) Guiné-Bissau	3 M
5) Moçambique	15 (11 M, 4 D)
6) Senegal	1 D
7) Costa de Marfim	1 M
Sub total 1	37
Outros países	Número de estudantes
1) Argentina	11
2) Bolívia	6
3) Chile	8
4) China	1
5) Colômbia	43
6) Costa Rica	4
7) Cuba	1
8) El Salvador	1
9) Equador	5
10) Guatemala	3
11) Honduras	1
12) Panamá	1
13) Paraguai	6
14) Peru	21
15) Uruguai	8
16) Venezuela	2
Subtotal 2	122
Total Geral	159

Fonte :CAPES/CNPQ, 2005

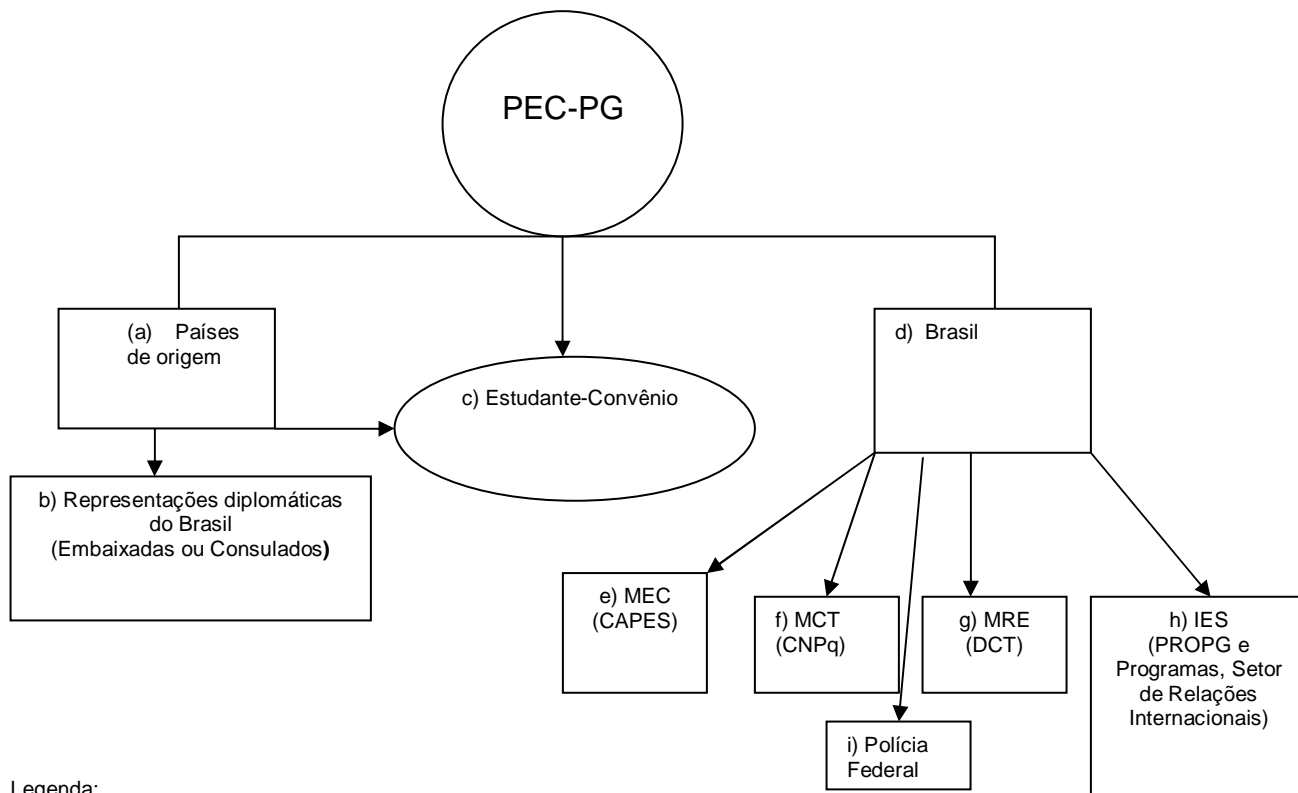
Organizado por Dulce Mungoi, 2005

⁴ Destes estudantes, 3 estão no Doutorado (2 no curso de Desenvolvimento Rural e 1 no Direito) e os restantes 13 no mestrado

APÊNDICE B

ESTRUTURA DO FUNCIONAMENTO DO PEC-G E DO PEC-PG

ESTRUTURA DO PEC-PG: ATORES ENVOLVIDOS⁶



Legenda:

- a) Países de origem dos estudantes (apenas os que possuem acordos com Brasil);
- b) Concede o visto de entrada, acompanha todo processo seletivo (documentação a ser enviada ao Brasil) e divulga os resultados;
- c) O estudante-convênio é o beneficiário direto do Programa (são priorizadas pessoas com mais de 25 anos);
- d) País que implementa o PEC-PG (país de formação);
- e) Agência financiadora do MEC: participação no processo seletivo e concessão de bolsas de estudos para alunos;
- f) Agência financiadora do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT): participação no processo seletivo e concessão de bolsas de estudos para alunos;
- g) Setor do MRE responsável pela coordenação com as representações diplomáticas nos países de origem, o MEC e MCT em todo processo seletivo do aluno;
- h) Disponibilidade de vagas mediante carta de aceitação do Programa de Pós de Graduação escolhido pelo estudante, acompanhamento acadêmico e encaminhamento à Polícia Federal (PF);
- i) Entidade responsável pela renovação dos vistos e emissão de carteira de identidade.

⁶ Fonte: Manual do PEC-G (organizado por Dulce Mungoi, 2005)

APÊNDICE C

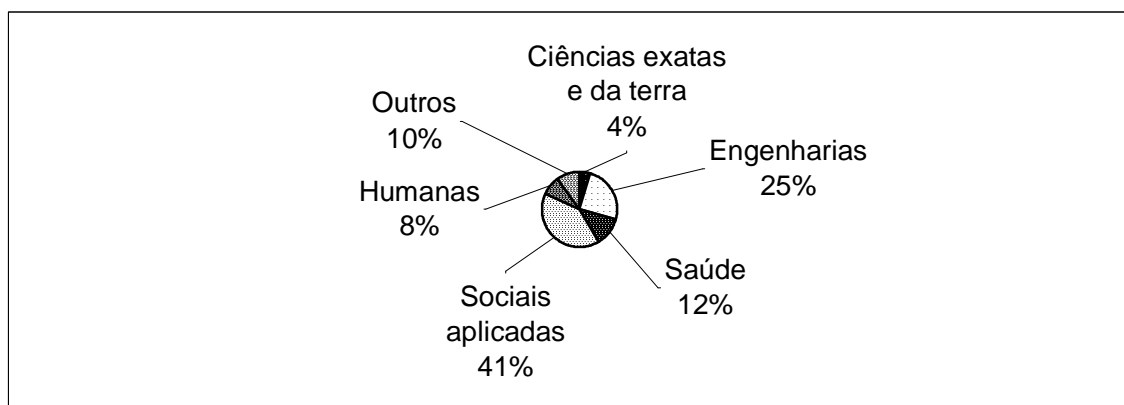
DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES AFRICANOS POR ÁREAS DE
CONHECIMENTO E CURSOS (GRADUAÇÃO E PÓS-
GRADUAÇÃO)

DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES AFRICANOS POR ÁREAS DE CONHECIMENTO E CURSOS - GRADUAÇÃO

ÁREAS DE CONHECIMENTO	NÚMERO DE ESTUDANTES
a) Ciências Exatas e da terra	
- Geologia	1
- Física	1
- Ciências de computação	2
Sub total 1	4
b) Engenharias	
- Engenharia Química	7
- Engenharia mecânica	6
- Engenharia civil	1
- Engenharia Elétrica	8
Sub total 2	22
c) Humanas	
- Geografia	1
- Psicologia	2
- Educação ⁷	4
Sub total 3	7
d) Sociais aplicadas	
- Administração de empresas	8
- Arquitetura e Urbanismo	4
- Ciências Económicas	4
Ciências Sociais e Jurídicas (Direito)	7
- Comunicação	4
- Publicidade e MKT	3
- Negócios Internacionais	4
- Turismo	2
Sub total 4	36
e) Saúde	
- Biomedicina	3
- Enfermagem	5
- Farmácia	2
- Odontologia	1
Subtotal 5	11
f) Outros	
- Ciências Sociais	8
- Relações Públicas	1
Sub total 6	9
Total Geral	89

Fonte : IES/2005

Pesquisa e elaboração : Dulce Mungoi, 2005



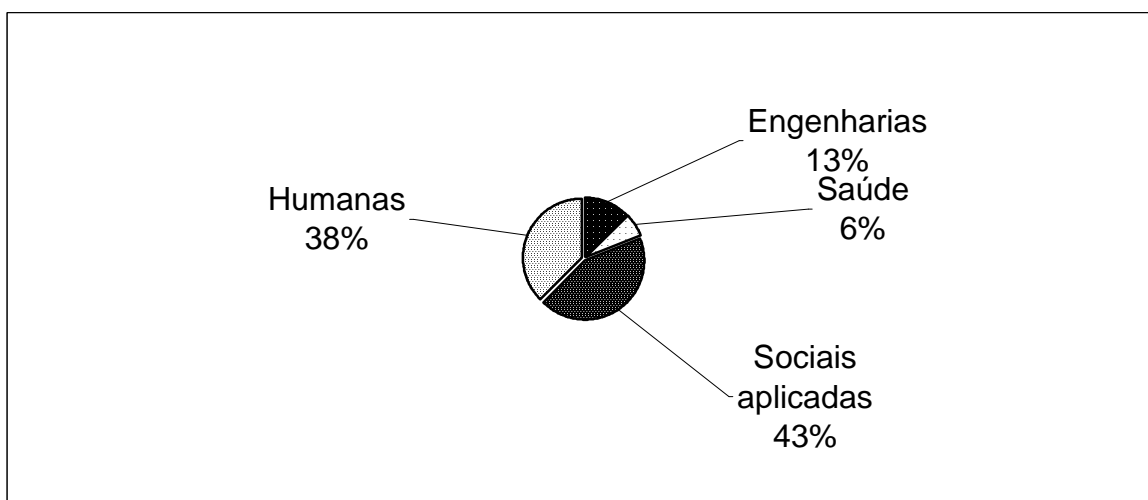
⁷ Inclui séries iniciais, educação especial e Psicopedagogia

DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES AFRICANOS POR ÁREAS DE CONHECIMENTO E CURSOS - PÓS-GRADUAÇÃO⁸

ÁREAS DE CONHECIMENTO	NÚMERO DE ESTUDANTES
a) Engenharias	
- Engenharia mecânica	1
- Engenharia civil	1
Sub total 1	2
b) Humanas	
- Antropologia	1
- Desenvolvimento Rural	2
- Educação	2
- Teologia	1
Sub total 2	6
c) Sociais aplicadas	
- Administração de empresas	4
- Ciências Económicas	2
- Ciências Sociais e Jurídicas (Direito)	2
Sub total 3	8
d) Saúde	
- Odontologia	1
Sub total 4	1
Total Geral	16

Fonte : IES/2005

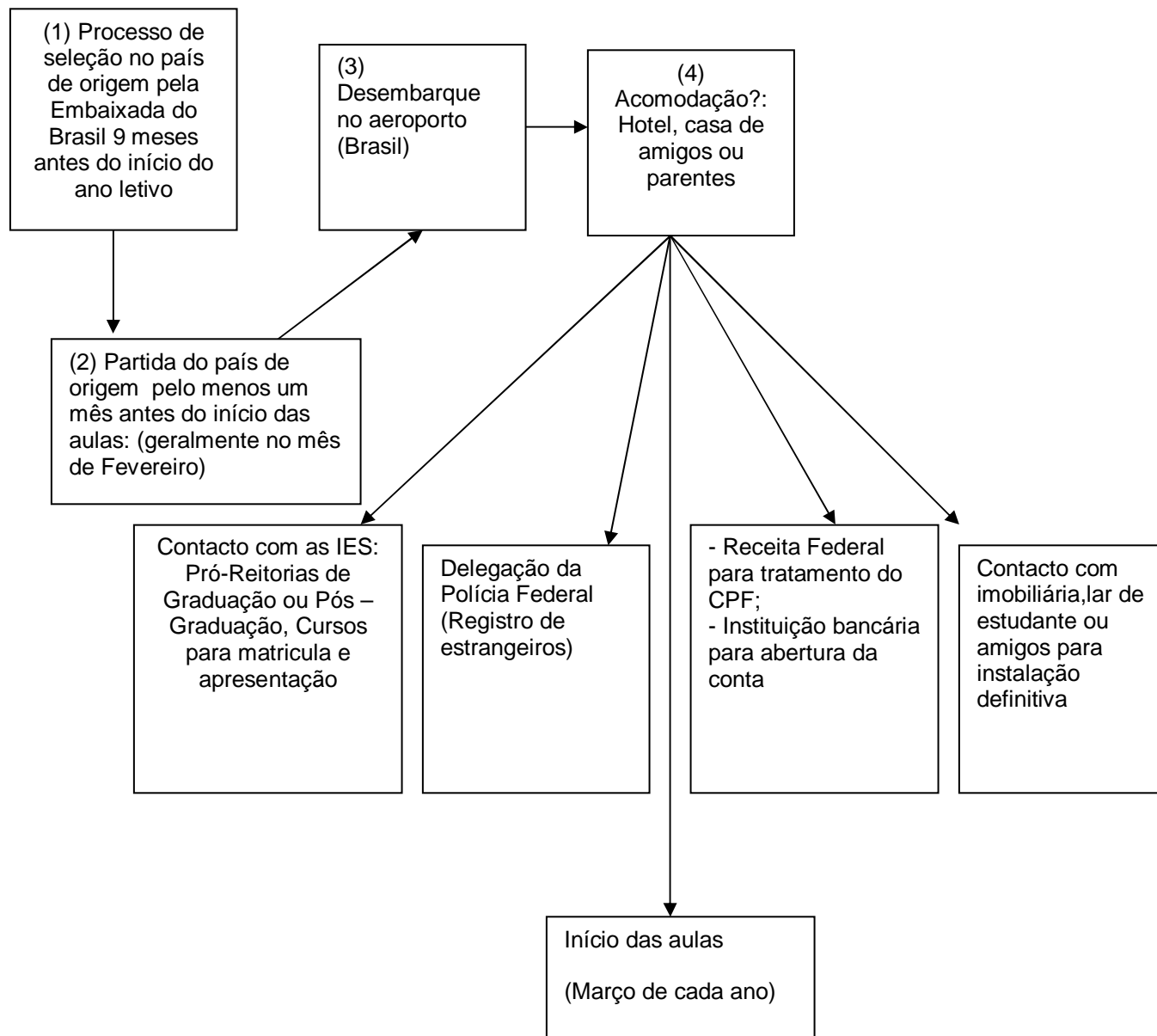
Pesquisa e elaboração : Dulce Mungoi, 2005



⁸ Destes estudantes, 3 estão no Doutorado (2 no curso de Desenvolvimento Rural e 1 no Direito) e os restantes 13 no mestrado.

APÊNDICE D

ITINERÁRIO DOS ESTUDANTES-CONVÊNIO



Pesquisa e elaboração : Dulce Mungoi, 2005