



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR
MILTON SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A
UNIVERSIDADE

ALZIRA DIAS DE SOUSA

O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA:
percepção dos estudantes PEC-G oriundos dos Países Africanos de Língua
Oficial Portuguesa – anos 2009 - 2013

Salvador
2015

ALZIRA DIAS DE SOUSA

**O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA:
percepção dos estudantes PEC-G oriundos dos Países Africanos de Língua
Oficial Portuguesa - anos 2009 - 2013**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Georgina Gonçalves dos Santos

Salvador
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

S725

Sousa, Alzira Dias de.

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação na Universidade Federal da Bahia: percepção dos estudantes PEC-G oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa- anos 2009-2013. / Alzira Dias de Sousa. - Salvador, 2015.

117 f.: il.

Orientadora: Dr.^a Georgina Gonçalves dos Santos.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos.

1. Ensino Superior. 2. Globalização. I. Universidade Federal da Bahia – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. II. Título.

ALZIRA DIAS DE SOUSA

**O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA:
percepção dos estudantes PEC-G oriundos de Países de Língua Oficial
Portuguesa - anos 2009-2013**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof.º Milton Santos da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 13 de abril de 2015.

Banca Examinadora

Cláudia Regina Muniz Barreto 
Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Olívia Maria Costa Silveira 
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Rita de Cássia Dias Pereira Alves 
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Para minha família especialmente, meus pais por me ensinarem a aprender, à minha irmã e ao meu esposo pelo incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Jeová Deus, pela dádiva da vida.

À família, pelo apoio, incentivo e compreensão.

Ao Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, que tornou possível a realização desta dissertação.

À Prof.^a Dr.^a Georgina Gonçalves dos Santos minha orientadora, que depositou confiança e acreditou no meu trabalho.

A todos (as) os (as) amigos (as) que puderam me apoiar em qualquer momento ao longo deste percurso. Alguns, em especial, estiveram muito próximos neste período e jamais esquecerei o apoio e o carinho.

Aos estudantes-convênio PEC-G/UFBA que responderam às entrevistas e forneceram informações que compuseram esta dissertação, pela presteza e disponibilidade de colaborar ao responder minhas indagações, permitindo assim a realização desta pesquisa.

À Universidade Federal da Bahia pela possibilidade de concretizar este projeto e ter a satisfação de ver este trabalho concluído.

Por fim, à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia pelo acolhimento e oportunidade de qualificação profissional.

O que importa na vida não é o simples fato de ter vivido. A diferença que fazemos na vida de outros é que vai determinar a importância da vida que conduzimos.

Nelson Mandela

SOUSA, Alzira Dias de. **O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação na Universidade Federal da Bahia: percepção dos estudantes oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – anos 2009 – 2013.** 117p., il.2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

A presente dissertação analisa o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) promovido pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), por meio do estudo de alunos estrangeiros oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) selecionados para a Universidade Federal da Bahia (UFBA). O programa é desenvolvido com cerca de 55 países, sendo africanos na maioria, e o recorte foi feito em torno deste continente. O Brasil e os países africanos possuem uma longa relação histórica e observa-se que, nos últimos anos, vêm-se ampliando as ações de cooperação internacional entre o Brasil e a África em especial com os PALOP. Essa iniciativa significa um novo olhar do Brasil para a África e uma nova possibilidade de estabelecer relações de cooperação que contribuam para o desenvolvimento social e econômico desses países. O PEC-G relaciona-se com a concepção de cooperação internacional promovida pelo Brasil sendo um dos mais antigos acordos de cooperação em vigor. Este estudo aporta-se na temática da internacionalização da educação superior e salienta os avanços desse processo em Instituições de Ensino Superior brasileiras. Ao se referir à cooperação internacional, utilizou-se como abordagem a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento com ênfase na Cooperação Sul-Sul. Para fundamentar a pesquisa, buscou-se descrever o processo histórico da educação superior no Brasil e nos PALOP e caracterizar as discussões sobre o desenvolvimento da política externa do Brasil em relação ao continente africano. Como suporte teórico foi utilizado o conceito de afiliação universitária, tal como desenvolvido por Alain Coulon, e uma revisão da literatura concernente ao processo de migração internacional de jovens com o intuito de realizarem estudos universitários. Esta investigação tem como objetivo descrever as percepções dos estudantes-convênio na UFBA no que diz respeito às suas motivações e experiências da vida universitária, assim como suas perspectivas de futuro a partir de uma abordagem qualitativa no quadro de um estudo de caso. Conclui-se o estudo com uma síntese das percepções dos estudantes-convênio sobre o programa PEC-G na UFBA, assim como as principais motivações para a escolha do Brasil como país de destino para dar prosseguimento aos estudos em nível superior. Os resultados da pesquisa inferem que o acordo de cooperação educacional PEC-G ainda é importante para os países em desenvolvimento que dele participam, mais especificamente, os PALOP. A operacionalização do PEC-G, nas Instituições de Ensino Superior, demanda planejar ações de acolhimento e integração dos estudantes estrangeiros ao espaço universitário visando uma permanência qualificada. A diversidade étnica, cultural e social proporcionada pela presença dos estudantes-convênio nas universidades estimula boas práticas de convivência entre pessoas de diferentes culturas.

Palavras-chave: PEC-G, PALOP, Internacionalização da Educação Superior, UFBA.

SOUSA, Alzira Dias de. The Students Agreement Program for Undergraduate at the Federal University of Bahia: the perception of students from the Portuguese-Speaking African Countries years 2009 – 2013. 117p., il. 2014. Master theses (Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ABSTRACT

This master theses, which is based on a study of foreign students from Portuguese-Speaking African Countries (PALOP) selected to attend the Federal University of Bahia (UFBA), analyzes the Students Agreement Program for Undergraduate (PEC-G) promoted by the Ministry of Foreign Affairs (MRE) in partnership with the Ministry of Education (MEC). The PEC-G program involves approximately 55 countries. The majority of these are African and this study focuses specifically on portuguese-speaking African countries. Brazil and Africa have a long historical relationship and especially in recent years, they have expanded their international cooperation, particularly with respect to PALOP. This initiative represents a new view of Africa for Brazil and a new opportunity to establish cooperative relationships that contribute to the social and economic development of both countries. The PEC-G program is one of the oldest international cooperative agreement promoted by the government of Brazil. This study, which deals with the internationalization of higher education, stresses the progress of this process in Brazilian higher educational institutions and in discussions of International Cooperation for Development (CID), with an emphasis on South-South Cooperation. In support of this research, we sought to describe the historical process of higher education in Brazil and in the PALOP and to characterize the discussions on the development of Brazil's foreign policy towards Africa. Theoretical support for this research was provided by the concept of university affiliation, as developed by Alain Coulon, and a literature review related to the international migration of young people pursuing university studies. This research at UFBA, which is a case study based on a qualitative approach, aims to describe the PEC-G students' perceptions with regard to their motivations and their experiences of university life, as well as their future prospects. The conclusion of this study presents a summary of these students' perceptions of the PEC-G program at the UFBA and the main reasons for their choice of Brazil as a destination to pursue their studies at a higher level. The survey results suggest that the PEC-G educational cooperation agreement is important for developing countries that participate in it. The operationalization of the PEC-G program in Brazilian Higher Education Institutions requires planning measures for reception and integration of these foreign students into the university life in an effective way. The ethnic, cultural and social diversity provided by the presence of PEC-G students at the universities will encourage good practices of coexistence between people of different cultures.

Keywords: PEC-G, PALOP, Internationalization of Higher Education, UFBA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Mapa político dos Países PALOP	18
Gráfico 1	Origem dos estudantes PEC-G, ativos no Brasil em 2010	74
Quadro 1	Aspectos que influenciam o estudante na escolha do país de destino	46
Quadro 2	Escolaridade do Pai e da Mãe dos Estudantes PEC-G/UFBA/2009-2010	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Bolsas de estudo para estrangeiros – despesa a cada ano e percentual da Instituição em relação ao total- 2010	29
Tabela 2	Estudantes selecionados- Convênio de Graduação PEC-G -2000-2010	40
Tabela 3	Distribuição de Estudantes Internacionais por Regiões do Mundo- 2007	47
Tabela 4	Países Maiores Receptores de Estudantes Internacionais – 2007	48
Tabela 5	Países Maiores Exportadores de Estudantes Internacionais – 2007	48
Tabela 6	Principais Exportadores de Estudantes Internacionais na América Latina e Caribe -2007	49
Tabela 7	Número de IES por categoria administrativa – 2012	64
Tabela 8	Matrículas de Graduação por Categoria Administrativa – 2012	65
Tabela 9	Evolução das Matrículas na Graduação por Categoria Administrativa-2000-2012	66
Tabela 10	Países participantes no PEC-G -2013	72
Tabela 11	Estudantes PEC-G/UFBA/ativos -2009-2013	84
Tabela 12	Distribuição de estudantes-convênio por IES no Brasil -2010	85
Tabela 13	Estudantes PEC-G/PALOP/ UFBA/ Ativos / 2009-2013	86
Tabela 14	Estudantes PEC-G/PALOP/UFBA / Participantes na pesquisa - 2014	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Agência Brasileira de Cooperação
BM	Banco Mundial
BRICS	Brasil, Rússia, China, Índia e África do Sul
CARE	Coordenação de Atendimento e Registros Estudantis
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
CBPF	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CEFET/RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CID	Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
CLAF	Centro Latino-Americano de Física
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Cooperação Norte-Sul
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
CSS	Cooperação Sul-Sul
CTPD	Cooperação Técnica para o Desenvolvimento
EGUM	Estudos Gerais Universitários de Moçambique
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EUA	Estados Unidos da América
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura
FMI	Fundo Monetário Internacional
FURG	Universidade Federal do Rio Grande

GATS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviço
GATT	Acordo Geral de Tarifas Aduaneiras e Comércio
IES	Instituição de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IME	Instituto Militar do Exército
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
ISCEE	Instituto Superior de Ciências Econômicas e Empresariais
ISCIS	Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais
MARCA	Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MRE	Ministério das Relações Exteriores
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEISU	Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre Universidade
PROAE	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil
PróÁfrica	Programa de Cooperação Temática em Ciência e Tecnologia com Países da África
Profor	Programa de Formação Científica
PROMISAES	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
REUNI	Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SESu	Secretaria da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TLCS	Tratado de Livre Comércio de Serviços
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural do Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
ULM	Universidade Lourenço Marques
UM	Universidade do Mindelo
UNIAM	Universidade Federal de Integração da Amazônia
UnB	Universidade de Brasília
Uni-CV	Universidade de Cabo Verde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIAM	Universidade Federal de Integração da Amazônia
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Uni-Piaget	Universidade Jean Piaget
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
US	Universidade de Santiago
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	24
1.1 COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO: cooperação Sul-Sul	24
1.2 ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	32
1.3 MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL	41
1.4 O CONCEITO DE AFILIAÇÃO UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DA MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL	51
2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E NO BRASIL	57
2.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS PALOP	57
2.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	62
2.3 A UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	67
2.4 O PEC-G: estrutura e funcionamento	70
3 METODOLOGIA	77
3.1 O MÉTODO DA PESQUISA	77
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS: pesquisa documental	79
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS: entrevistas	81
4 OS ESTUDANTES PEC-G NO ÂMBITO DA UFBA: resultados da pesquisa	83
4.1 CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES-CONVÊNIO PEC-G/UFBA: 2009-2013	83
4.2 PRÉ-SELEÇÃO AO PEC-G: país de origem	87
4.3 CHEGADA AO BRASIL: experiências na vida universitária	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	107
ANEXO	112

Figura 1
Mapa político dos Países PALOP



Fonte: www.vmapas.com

INTRODUÇÃO

A presente investigação foi desenvolvida no contexto da linha de pesquisa Gestão, Formação e Universidade do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. Busca relacionar a internacionalização da educação superior, via cooperação técnica com Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)¹, por meio da presença de estudantes africanos naturais dos PALOP que vêm ao Brasil para ingressarem em cursos de graduação na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tais estudantes são beneficiários do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) que disponibiliza vagas em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Sua criação, em 1964, representa uma das mais antigas iniciativas brasileiras de cooperação internacional. O PEC-G é coordenado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), por meio da Divisão de Temas Educacionais, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria da Educação Superior (SESu). Na década de 1960, os países PALOP eram colônias portuguesas e o grupo de estudantes estrangeiros inscritos no PEC-G eram, em sua maioria, procedentes de países da América Latina. Após o processo de independência das colônias portuguesas na África, na década de 1970, os países africanos aderiram ao programa e, gradativamente, os PALOP se tornaram os países com maior número de estudantes vinculados ao PEC-G.

A internacionalização da educação superior tem sido um termo utilizado para expressar a dimensão transfronteiriça da educação superior, seja na graduação ou na pós-graduação. O conceito abrange uma gama de atividades e iniciativas: mobilidade estudantil e docente, intercâmbio de informações, projetos e programas internacionais, acordos de cooperação bilaterais e multilaterais, pesquisas conjuntas, dupla diplomação, formação integral no estrangeiro, bem como toda iniciativa com uma dimensão internacional e intercultural no processo de educação superior tanto em território nacional quanto estrangeiro.

O debate sobre a internacionalização tem se intensificado principalmente, a partir da década de 2000, e tem se desenvolvido na relação com a discussão sobre os rumos da educação superior no mundo globalizado. A tendência de vinculação entre educação superior e globalização foi identificada por Morosini (2006), em seus estudos acerca do estado do conhecimento sobre a internacionalização da educação superior.

¹ Os Países PALOP são Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Fazem parte da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), que inclui o Brasil, Portugal e Timor Leste. Ver <www.cplp.org>

Nessa perspectiva, na literatura que trata da internacionalização da educação superior destacam-se estudos que abordam o processo de mercadorização da universidade pública que com o avanço da globalização neoliberal possibilitou, segundo Santos (2011), a criação de um “mercado transnacional da educação superior e universitária” a partir dos anos de 1990. Também há reflexões que apontam para o processo de internacionalização que está intrínseco ao movimento de formação de espaços regionais internacionalizados de educação superior, como se apresenta o MERCOSUL, que como instância de integração regional tem como objetivo o intercâmbio de conhecimentos e transferência de tecnologias.

Nesse contexto, o documento resultante da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2009, na seção “Internacionalização, Regionalização e Globalização”, define Cooperação Internacional na Educação Superior como sendo fundamentada na solidariedade, respeito mútuo e diálogo intercultural. No documento, a concepção de internacionalização envolve o compromisso com o desenvolvimento por meio da transferência de conhecimentos cruzando fronteiras principalmente, nos países subdesenvolvidos minimizando os efeitos negativos da “fuga de cérebros”, assim como pelo incentivo à cooperação Sul-Sul e o respeito à diversidade cultural.

Nesse sentido, a educação superior no Brasil tem sido objeto de Acordos de Cooperação Técnica Internacionais especialmente, com países em desenvolvimento. Os Acordos de Cooperação Sul-Sul ou Cooperação Horizontal têm recebido os maiores incentivos do governo constituindo-se em um dos objetivos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O compartilhamento de conhecimentos, boas práticas e conhecimento técnico com outros países torna-se, nesse contexto, um fator de desenvolvimento.

Desse modo, a ideia é que esse desenvolvimento seja compartilhado com outros países que passaram pela mesma história de exploração e pobreza, a fim de que haja um fortalecimento mútuo diante dos países desenvolvidos. Também existe a compreensão do desenvolvimento econômico e trocas comerciais como forma de enfrentamento das desigualdades globais que ainda dividem o mundo em Norte (ricos) e Sul (pobres).

A cooperação educacional brasileira particularmente, a cooperação técnica internacional ganhou outros contornos na década de 2000. Destacando-se a valorização das relações do Brasil com os Países do Hemisfério Sul de forma geral com os países membros da CPLP principalmente, os PALOP.

Diante do desafio de impulsionar a educação superior particularmente, nas universidades públicas federais o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria da Educação Superior (SESu), coordena as seguintes iniciativas de internacionalização: o PEC-G que promove o intercâmbio estudantil com foco na recepção de estudantes de países da África, América Latina, Caribe e Ásia; o Programa Idiomas sem Fronteiras que prepara membros da comunidade acadêmica para estudarem no exterior, por meio do ensino de línguas; o Programa Ciências sem Fronteiras que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional; promoção da educação superior no âmbito do MERCOSUL abrangendo iniciativas de intercâmbio de conhecimentos regionais e, as universidades federais com vocação internacional que oferecem cursos diferenciados a um público que ultrapassa as fronteiras nacionais.

Dessa forma, embora o PEC-G pareça assumir contornos de política pública², na área da educação superior, na verdade se trata de um programa que faz parte da política de cooperação Sul-Sul adotada pelo Brasil na área da Cooperação Técnica para o Desenvolvimento (CTPD). Esse programa foi concebido como um instrumento para concretizar os objetivos formulados pelo governo na área de relações internacionais, entre países em desenvolvimento, por meio de ações planejadas e voltadas para a internacionalização da educação superior.

Esta pesquisa busca conhecer as percepções dos estudantes-convênio procedentes dos PALOP, ingressantes na UFBA, nos anos de 2009 a 2013, sobre a experiência de realizar estudos de graduação no Brasil. Os objetivos específicos pretendem encontrar respostas para as perguntas: Quais as motivações que levam os estudantes africanos de origem dos PALOP a escolherem o Brasil como país de destino? Quais as experiências vivenciadas nesse período? Relacionando-se esses objetivos à trajetória dos discentes PEC-G na universidade, com o propósito de identificar as dificuldades de adaptação ao ambiente universitário.

Embora não seja objetivo deste trabalho aprofundar-se no processo de afiliação universitária dos sujeitos deste estudo, considerou-se importante utilizar o conceito de afiliação formulado pelo professor Alain Coulon (2008), para ajudar na compreensão da trajetória acadêmica desses estudantes na UFBA.

Nesse sentido, foi tomado o conceito de política pública adotado por Souza, 2006, p.26: “ o campo do conhecimento que busca ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou no curso dessas ações (variável dependente) ”. Para a autora, a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

A escolha do campo de investigação foi em decorrência da trajetória profissional da pesquisadora como Técnica Administrativa na Coordenação do PEC-G-UFBA. Nessa ocupação profissional, ao realizar as atividades de acompanhamento e orientação aos estudantes-convênio PEC-G foram desempenhadas funções de articulação com vários setores da universidade, através de contatos com professores e gestores para ajudar os estudantes-convênio a alcançarem seus objetivos e, essa proximidade com o programa levou a uma reflexão sobre os alunos estrangeiros que procuram o PEC-G.

Algumas correntes entendem que o envolvimento subjetivo do pesquisador põe em risco a objetividade do conhecimento produzido. Porém, é cada vez mais aceito o entendimento de que o pesquisador pode, estando imerso na situação, distanciar-se do seu objeto “[...] para ver com outros olhos aquilo que se ‘naturalizou’ na sua experiência pessoal, bem como na experiência dos outros com os quais compartilha o seu campo de investigações” (PIMENTEL, 2009, p.129)”. Vale salientar que não se trata de advogar a falta de rigor metodológico, mas se destaca a relevância de uma postura de estranhamento para com o objeto em investigação. É através do estranhamento que o investigador problematiza seu tema de estudo na relação com indivíduos, grupos sociais e contexto de pesquisa. Nesse sentido, o estranhamento permite “olhar diferente” aquilo que nos é habitual.

Esta dissertação está dividida em 5 seções. A primeira aborda a temática da internacionalização da educação superior, sua inter-relação com o processo de globalização destacando as estratégias utilizadas para a internacionalização. Também, fez-se uma abordagem do processo de mobilidade acadêmica internacional espelhando a relação com o conceito de afiliação universitária, no intuito de destacar a relevância dessa teoria na compreensão das experiências de adaptação cultural e acadêmica dos sujeitos da pesquisa.

A segunda seção traz um panorama da educação superior no Brasil e nos PALOP, bem como pontua a evolução da política externa brasileira em relação à África. Insere-se também, a discussão sobre a mobilidade acadêmica internacional e direciona o olhar para a pertinência do conceito de afiliação universitária para analisar o processo de adaptação cultural e acadêmica dos estudantes-convênio. Além disso, descreve-se a estrutura e o funcionamento do PEC-G em nível nacional.

A terceira seção apresenta a metodologia, descrevendo o método adotado na realização da pesquisa sendo caracterizado como qualitativo, sob a forma de um estudo de caso. Assim como, explicita os procedimentos para a coleta de informações.

A quarta seção traz os resultados encontrados na pesquisa de campo, através da análise dos conteúdos encontrados na coleta de dados. Apresentando as características dos sujeitos

desta pesquisa, bem como suas percepções acerca do percurso universitário e expectativas de futuro.

Por fim, são feitas considerações finais em relação ao PEC-G e seus beneficiados salientando a importância do apoio institucional por parte da universidade a esses estudantes estrangeiros. Além de, indicar as limitações deste estudo e apontar sugestões para possíveis trabalhos futuros.

1. INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O processo de internacionalização da educação superior, na atualidade, tem se apresentado de diferentes formas e mobilizado diversos agentes na sua consecução. Nesse contexto, os Acordos de Cooperação Sul-Sul têm se constituído em uma das estratégias governamentais de internacionalização. A vinda de estudantes para o Brasil deve ser analisada a partir de diferentes programas de cooperação existentes que “abrem as portas” para cidadãos de países especialmente, em via de desenvolvimento (africanos e latino-americanos), ingressarem em Instituições de Ensino Superior (IES), a fim de concretizarem seus projetos profissionais.

Nessa perspectiva, esta primeira seção traz uma discussão sobre as estratégias de internacionalização da educação superior particularmente, à luz da cooperação educacional internacional entre países em desenvolvimento. Assim como, busca evidenciar um potencial positivo agregado às ações de internacionalização da educação superior em especial, na temática da mobilidade estudantil.

1.1 COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO: cooperação Sul-Sul

O tema Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID) tem sido assunto de interesse de pesquisadores, assim como também se encontra presente nas agendas governamentais, aparecendo em discursos e práticas de governos de forma a suscitar debates a esse respeito.

Para Kraychete (2012), a noção de desenvolvimento teve início após o fim da Segunda Guerra Mundial, tendo sido baseada em fundamentos keynesianos e neoclássicos. A teoria keynesiana enfatizou a gestão centralizada na primazia da política social, com destaque para a importância do Estado como garantidor da demanda efetiva através de investimentos estatais, tornando-se um Estado-Providência, ou seja, provedor de bem-estar social. A teoria neoclássica, entretanto, defende o Estado menos centralizado e menos monopolista, centrado na inovação e na competitividade, dando primazia à política econômica em detrimento da política social, fundamentando-se no livre jogo das forças de mercado, na livre circulação de bens, de serviços, de capitais e se constituindo em um mercado autorregulador, não sujeito às restrições impostas pelos Estados nacionais, tornando-se nessa perspectiva um dos principais vetores do crescimento e do desenvolvimento das nações.

Conforme Kraychete (2012, p.183): “[...] a teoria sociológica da modernização contribuiu para a partir da noção dicotômica (tradicional e moderno), firmar o ideário do desenvolvimento, principalmente, no que se refere à dinâmica socioeconômica dos países subdesenvolvidos”. Portanto, a teoria da modernidade se tornou referência teórica para o entendimento da relação entre o tradicional e o moderno no âmbito das relações entre os países, ao classificar como modernos os países industrializados e de atrasados, os países subdesenvolvidos.

Desse modo, a classificação das nações como desenvolvidas ou subdesenvolvidas, a partir dessa ótica, resultou em colocar as economias capitalistas avançadas como modelo a ser seguido pelas nações interessadas em atingir o crescimento econômico, abrindo caminho para a cooperação internacional para o desenvolvimento como missão a ser desempenhada pelos países ricos, visando prover assistência técnica aos países pobres.

Nessa perspectiva, as organizações intergovernamentais resultantes de acordos do final da Segunda Guerra, encarregaram-se do ordenamento internacional com fins de promover o desenvolvimento. A Organização das Nações Unidas (ONU), por meio de suas agências – Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização Internacional do Trabalho (OIT) –, participou do ordenamento desenvolvimentista, diagnosticando e recomendando intervenções na saúde, educação, relações de trabalho, para citar alguns exemplos. Da ordem econômica internacional, incumbiram-se organizações tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), com as atribuições de conceder empréstimos aos países com dificuldade em equilibrar suas contas externas e definir normas orientadoras para o comércio internacional.

Segundo Leite (2011), foi no período do pós-guerra que se iniciou o sistema de cooperação internacional para o desenvolvimento, sendo o principal marco dessa modalidade de cooperação, a ajuda prestada pelos Estados Unidos da América aos países da Europa afetados pela Segunda Guerra Mundial.

Nesse sentido, Landau (2008) ressalta que, entre os anos de 1945 e 1949, os Estados Unidos, visando acelerar o processo de reconstrução dos países europeus devastados na Segunda Guerra Mundial, promoveram ações internacionais de assistência técnica e financeira, organizadas através do Plano Marshall. Para Landau (2008), o Plano Marshall foi o maior programa de cooperação internacional até então formulado, sendo motivado pelo interesse hegemônico dos Estados Unidos em expandir a sua área de influência e impedir a

aproximação de países europeus da ideologia soviética, e se tornou uma iniciativa de cooperação bem-sucedida:

O Plano Marshall teve um enorme êxito, tanto sob o prisma econômico (em quatro anos reconstruiu-se o continente, graças à munificência norte-americana e ao esforço europeu), como – e principalmente – sob a ótica geopolítica, pois evitou o avanço do comunismo soviético, para o qual já gravitavam países como a Itália e a Grécia, e sucumbiu a Tchecoslováquia. (LANDAU, 2008, p.106)

Após a experiência de sucesso dos Estados Unidos através da implementação do Plano Marshall, as ações de assistência técnica prestadas pelos países desenvolvidos aos países pobres tiveram prosseguimento, a exemplo do programa de cooperação denominado Aliança para o Progresso, criado em 1961, cujo objetivo era promover o desenvolvimento da América Latina sob a supervisão de um órgão multilateral, a Organização dos Estados Americanos (OEA). Segundo Landau (2008), após o fim da Aliança para o Progresso, a influência da OEA sobre os assuntos da América Latina resumiu-se a um fórum de debates, assim como a maciça ajuda americana aos países do continente latino-americano foi bastante reduzida, restando poucas exceções, tais como a ajuda prestada à Colômbia, de caráter militar e de segurança, para coibir a guerrilha e o narcotráfico.

Na década de 1970, as dificuldades econômicas e o protecionismo dos países ricos, devido à recessão mundial, resultaram em grandes limitações para os países em desenvolvimento no que se refere ao recebimento de ajuda financeira por meio da cooperação internacional. Esse cenário impulsionou ações de integração regional entre os países latino-americanos e o fortalecimento da cooperação Sul-Sul, ou cooperação horizontal, como alternativa para a promoção do desenvolvimento dos países pobres.

Segundo Leite (2011) um evento marcante na história da Cooperação Sul-Sul foi a Conferência de Buenos Aires em 1978, promovida pela ONU que reuniu 138 países. Essa Conferência aprovou o Plano de Ação de Buenos Aires e estabeleceu a Cooperação Técnica para o Desenvolvimento como componente essencial da Cooperação Sul-Sul gerando um novo conceito de cooperação horizontal ao recomendar o compartilhamento de informações e experiências entre países em desenvolvimento nas áreas de educação, saúde e agricultura. Também em 1978, foi criada a Unidade Especial para Cooperação Sul-Sul, estabelecida pela Assembleia Geral das Nações Unidas e localizada no PNUD. Esta unidade especial de cooperação teve como atribuições: promover, coordenar e apoiar as Cooperações Sul-Sul e triangular em bases globais e da própria ONU.

Conforme Leite (2011), em fins do século XX, a cooperação internacional para o desenvolvimento passou por reorientações. Na primeira década de 2000, a Cooperação Sul-Sul foi incentivada pelas determinações da Conferência de Monterrey em 2002 e da Declaração de Paris em 2005, ambas visando incrementar a eficácia da ajuda ao desenvolvimento, procurando utilizar os postulados formulados na Declaração do Milênio e divulgados nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), mantendo-os como norteadores da cooperação em nível mundial. Destacando-se nos ODMs, o indicador do ODM 8: *estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento*.

Nesse contexto, o discurso oficial e as práticas brasileiras de Cooperação Sul-Sul especialmente, no século XXI, buscaram distinguir a cooperação para o desenvolvimento tradicional da forma de cooperação cada vez mais realizada pelo Brasil. A ABC define a cooperação técnica como aquela que:

Constitui um importante instrumento de desenvolvimento auxiliando um país a promover mudanças estruturais nos campos social e econômico, incluindo a atuação do Estado, por meio de ações de fortalecimento institucional. Os programas implementados sob sua égide, permitem transmitir ou compartilhar conhecimentos, experiências e boas práticas por intermédio do desenvolvimento de capacidades humanas e institucionais, com vistas a alcançar um salto qualitativo de caráter duradouro. (AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO (ABC), 2013)

Nessa perspectiva, em 2010, o Governo brasileiro divulgou um levantamento sobre a Cooperação Técnica Brasileira para o Desenvolvimento Internacional. Essa pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), em parceria com a ABC, teve por objetivo identificar, quantificar e classificar a totalidade de recursos investidos a fundo perdido pelo governo federal brasileiro em outros países e organizações internacionais durante o período de 2005 a 2009. Tanto para a ABC quanto para o IPEA, a cooperação Sul-Sul tem assumido importância estratégica na política externa brasileira. Nesse estudo, a definição de cooperação internacional para o desenvolvimento é apresentada como sendo:

A totalidade de recursos investidos pelo governo federal brasileiro, totalmente a fundo perdido, no governo de outros países, em nacionais de outros países em território brasileiro, ou em organizações internacionais com o propósito de contribuir para o desenvolvimento internacional, entendido como o fortalecimento das capacidades de organizações internacionais e de grupos ou populações de outros países para a melhoria de suas condições socioeconômicas. (IPEA, 2010, p.17)

Essa definição de cooperação se distingue do conceito adotado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Para o Brasil, apenas podem ser

chamadas de ajuda internacional para o desenvolvimento as atividades de cooperação cujos recursos são investidos a fundo perdido, não podendo ser entendida como cooperação, a ajuda internacional concedida com caráter de concessionalidade, por serem esses recursos estendidos com pelo menos 25% de fundo perdido, como no caso da OCDE.

Consoante com essas informações, o relatório divulgado pelo IPEA, em 2010, esclarece que a cooperação brasileira para o desenvolvimento, entre os anos de 2005 e 2009, foi direcionada às seguintes modalidades: ajuda humanitária, refugiados no Brasil, bolsas de estudo para estrangeiro, operações de paz e contribuições do orçamento brasileiro para organizações internacionais. Para fins desta pesquisa, receberam atenção as informações relacionadas à cooperação técnica brasileira na área educacional por meio do custeio de bolsas de estudo para estrangeiros.

De acordo com o levantamento realizado pelo IPEA (2010), o total de recursos aplicados pelo governo brasileiro em cooperação técnica internacional, entre 2005 e 2009, alcançou uma cifra próxima de R\$ 284,08 milhões em valores correntes. Segundo o relatório, desse montante, cerca de R\$ 2,9 milhões foram destinados ao financiamento de bolsas de estudos para estrangeiros. A Tabela nº 1, demonstra os recursos aplicados pelo governo brasileiro em ações de cooperação técnica internacional, nos anos de 2005 a 2009, na modalidade bolsas de estudo para estrangeiros.

Tabela nº 1- Bolsas de estudos para estrangeiros – despesa a cada ano percentual da Instituição.

Instituição	2005	%	2006	%	2007	%	2008	%	2009	%	Total / instituição	%
MCT	29.523.256,80	53	33.110.421,55	59	33.498.901,52	59	36.829.882,07	52	7.775.461,92	18	140.737.923,86	50
MEC	9.750.000,00	17	11.120.100,00	20	8.342.400,00	15	14.060.020,00	20	14.363.480,00	32	57.636.000,00	20
CAPES	15.390.068,10	27	11.625.709,22	20	13.408.303,48	24	18.060.642,12	26	20.608.922,36	46	79.093.645,28	28
MRE	522.307,10	1	598.626,91	1	1.127.044,16	2	1.683.202,80	2	1.633.142,68	4	5.564.323,65	2
Demais instituições	918.572,86	2	.....	.....	.....	.....	32.820,00	.....	92.900,00	.....	1.044.292,86	0
Total	56.104.204,86	.....	56.454.857,68	.....	56.376.649,16	.....	70.666.566,99	.....	44.473.906,96	.....	284.076.185,65	.....

Fonte: Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento – 2005-2009 (IPEA, 2010).

Os dados divulgados pelo IPEA em 2010, revelam tomando-se por base o ano de 2005, que o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), destinou 53% dos recursos para financiar bolsas de estudo para estrangeiros, através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), no mesmo ano, concentrou 27% dos seus recursos para o mesmo objetivo. Nos Ministérios da Educação (MEC), 17% e Relações Exteriores (MRE), 1%, dos seus orçamentos foram utilizados para custeio de bolsas de estudo para estrangeiros.

No relatório do IPEA/2010, foram identificados os principais programas e projetos que concentram a maior parte dos recursos destinados ao pagamento de bolsas de estudo aos estrangeiros. Alguns destes são financiados pelo CNPq/MCT através da concessão de bolsas de estudo voltadas para estudantes e pesquisadores oriundos de 118 países. Essa agência de fomento apoia o programa realizado com o Centro Latino-Americano de Física (CLAF), sediado no Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), que recebe estudantes e pesquisadores dos países membros (Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, México, Nicarágua, Peru, Paraguai, Uruguai e Venezuela), interessados no estudo e desenvolvimento da Física na América Latina. Também, oferece bolsas para alunos estrangeiros matriculados em cursos de mestrado vinculados à programas e projetos específicos, a exemplo do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), executado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia em parceria com o MRE.

Acrescenta-se que, segundo dados desse relatório, o Ministério da Ciência e Tecnologia mantém acordos bilaterais com outros países parceiros tais como: o governo de Cuba por meio de convênio com o Ministério da Educação Superior, o MCT financia bolsas de estudo de pós-doutorado para o Programa Pós-Doc-Cuba; com a instância análoga moçambicana, o MCT também financia bolsas de estudo para a formação de pesquisadores e professores de Moçambique em IES brasileiras desde o ano de 2003. Em 2008, a Capes, em colaboração com a Secretaria da Educação Superior (SESu), passou a apoiar o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (Marca) do Mercado Comum do Sul (Mercosul). Esse programa tem como objetivo a melhoria da qualidade acadêmica, através da constituição de sistemas de avaliação e reconhecimento de ações de mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores entre instituições e países vinculados aos países membros e associados (Argentina, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Chile). No que se refere ao Timor Leste, essa agência financia o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa,

cujo objetivo é a formação de professores de diferentes níveis de ensino nessa área. Por fim, o Programa de Formação Científica (Profor), que oferece bolsas de estudo individuais aos estudantes de Angola, Cabo Verde e Moçambique.

No âmbito do MEC, existe o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes) que contemplam estudantes estrangeiros na área da educação superior. Ambos destinam bolsas de estudos aos alunos estrangeiros procedentes de países da América Latina, África, Caribe e Ásia. O Promisaes concede aos alunos de graduação vinculados ao PEC-G um auxílio financeiro, no valor de um salário-mínimo, durante 12 meses podendo ser renovado até o fim do curso. Ao estudante é obrigatório, como critério de elegibilidade, a matrícula em curso de graduação em Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras. (IPEA/2010)

Segundo informações do Relatório da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (IPEA/2010), a atuação do Brasil está pautada na disponibilização de recursos para apoiar programas e projetos, com ênfase na Cooperação Sul-Sul, com países da América Latina, Caribe, Ásia e África, especialmente os PALOP. Nesse sentido, novos tratados e acordos de cooperação cultural, educacional e científicos determinaram a criação de diversos programas e projetos, visando assistir tecnicamente países com deficiência na educação superior.

Não obstante, as ações de cooperação Sul-Sul (CSS) terem alcançado significativo reconhecimento no ambiente internacional, ainda existem muitos desafios. Milani (2012) analisa alguns dos dilemas com que se confrontam as estratégias de cooperação Sul-Sul desenvolvidas por países emergentes, destacando-se o Brasil. O autor entende que, por terem sido (e ainda serem) beneficiários da Cooperação Norte-Sul (CNS), tais países deveriam atentar para os riscos de reprodução de um modelo criticado por eles mesmos no passado recente.

Afirma Milani (2012), que diferenciar cooperação Sul-Sul da cooperação Norte-Sul implica ultrapassar as promessas dos governos dos países em desenvolvimento e conhecer a realidade dos países em que os programas e projetos de cooperação estejam em curso, ou seja, também pensar seus impactos na perspectiva do “outro”, que é receptor e beneficiário da cooperação prestada.

As perspectivas sobre a cooperação para o desenvolvimento não são consensuais. Existem visões favoráveis e outras mais críticas quanto à sua efetividade, referindo-se aos efeitos econômicos, tecnológicos, culturais, ambientais e políticos por ela desencadeados. De acordo com Pino (2012), já são percebidos resultados favoráveis da CSS no ambiente

internacional. O autor declara que o Secretário-Geral da ONU, em seu discurso sobre o estado da CSS, destacou a liderança dos países emergentes na nova geografia do crescimento da economia mundial, demonstrando sua notável resistência ante a crise econômica. Para o autor, essas mudanças propiciadas pelas relações Sul-Sul promoveram modificações profundas na estrutura das relações internacionais e estariam produzindo resultados em termos de desenvolvimento, graças ao reconhecimento das oportunidades e capacidades dos países do Sul e ao aumento da demanda por sua cooperação.

No entanto, paralelamente à perspectiva favorável, há uma abordagem crítica pós-moderna que adverte para a impossibilidade do caráter universal do desenvolvimento, ressaltando que a visão universalista é fruto de uma utopia que acabou favorecendo os interesses das classes dominantes. O pensamento pós-moderno defende o ponto de vista de que o progresso e o desenvolvimento podem trazer consequências sobre a vida e a liberdade das pessoas, ocultando interesses de diversos grupos que se beneficiam do mesmo processo. Essa abordagem salienta que a natureza essencialmente plural do desenvolvimento resultaria num desenho de forma diferente nos países do Norte e nos países do Sul.

1.2 ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O processo de globalização não se limita ao aspecto puramente econômico, mas se apresenta sob a forma multidimensional, abrangendo aspectos relacionados a ciência, economia, finanças, tecnologia, comunicações, educação e política. A expressão globalização possui diferentes significados aplicados às diversas áreas, sendo que, de modo geral, o processo se caracteriza pela interdependência crescente entre as diversas regiões do mundo, resultante do rápido aumento do fluxo de tecnologia, conhecimento, pessoas, capital, serviços e informações.

A globalização causa impactos nas ações de internacionalização, na medida em que gera a compreensão da necessidade de colocar o saber a serviço da produção de riquezas, ou seja, da criação de condições proporcionadoras de bem-estar individual e coletivo. Para atender às exigências da contemporaneidade, a educação superior deve preparar os estudantes para viver e trabalhar em um mundo cada vez mais conectado e interdependente de informações e, ao mesmo tempo, atentar para a importância da pesquisa em termos de contribuição para a discussão de questões de interesse nacionais e internacionais.

Segundo Miúra (2006), a internacionalização da educação superior pode ser vista como um agente da globalização, ou seja, um estimulador de transações comerciais. Essa ideia está fundamentada no argumento de que, do ponto de vista econômico, se observa uma tendência de a educação superior apresentar-se numa perspectiva rentável, ou seja, lucrativa por meio da crescente oferta de programas acadêmicos além das fronteiras, que visam o recrutamento de estudantes estrangeiros com a utilização da Internet ou a instalação de unidades educacionais em outros países.

Essa tendência firma-se no entendimento de que o crescimento econômico se realiza pela livre operação dos mercados e pela redução das barreiras econômicas para intensificar o comércio entre países. Parece haver consenso de que essa concepção teve como principais articuladores alguns organismos internacionais, sendo as decisões implementadas na década de 1990 e, ficaram conhecidas como o Consenso de Washington. Nesse contexto, destaca-se o papel de organizações tais como UNESCO, Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e outros organismos internacionais que assumem um caráter cada vez mais decisivo na formulação das políticas de educação superior.

Nesse contexto, destaca-se o papel desempenhado pela OMC a partir de 1995, por atribuir maior institucionalidade às negociações comerciais multilaterais ao integrar em sua estrutura o Acordo Geral de Tarifas Aduaneiras e Comércio (GATT) e o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS), siglas em inglês. Este último teve por objetivo a liberalização do comércio de todos os tipos de serviços, excetuando-se apenas aqueles prestados pela autoridade governamental.

Entre os serviços regulados pelo GATS incluiu-se a educação superior numa ótica que prevê a possibilidade de sua exploração mercantil em escala mundial, possibilitando sua abertura ao capital estrangeiro. O Tratado de Livre Comércio de Serviços (TLCS) considerou a educação superior como serviço passível de ser comercializado sob a forma de serviços educativos, com a utilização de novas formas de disseminação do conhecimento, principalmente por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Dessa forma, as agências internacionais – UNESCO, OMC e FMI, entre outras – utilizam-se de suas diretrizes institucionais para influenciar, também, as políticas nacionais na área da educação superior nos países em desenvolvimento.

Por conseguinte, a prescrição de medidas a serem adotadas em nível global, sem levar em conta as diferenças históricas, culturais e políticas de cada país, tem resultado em questionamentos, principalmente da comunidade acadêmica. De acordo com Dias Sobrinho

(2005), o pensamento dominante requer da universidade um foco mais voltado para a função econômica e para as capacidades laborais. Ainda segundo o autor, tais medidas “[...] podem produzir o triunfo de alguns indivíduos e aumentar a competitividade, mas gera maior exclusão e não eleva a qualidade de vida social (DIAS SOBRINHO, 2005, p.168)”. Esse pesquisador entende que, embora não seja consensual, têm crescido os argumentos na defesa de que a educação superior deve atender às mudanças exigidas pela nova economia de mercado.

Para Dias Sobrinho (2005), o estreito vínculo do conhecimento com a economia traz como consequência uma crescente tendência de comercialização e privatização da educação superior, manifestada na cultura empresarial, no aparecimento de novos mantenedores privados e na redução do estudante à categoria de cliente e consumidor. O autor afirma que é missão da universidade construir conhecimento para uma compreensão ampla e fundamentada sobre as transformações da sociedade. Assim, segundo este pesquisador, torna-se essencial haver uma distância crítica a fim de que a universidade possa preservar a autonomia do pensamento científico e a capacidade de compreensão global da história humana.

Quando obsessivos e reduzidos a uma mera dimensão econômica e pragmática, os fetichismos da máxima proficiência, da excelência, e a compulsão pelo conhecimento de pronta aplicação constituem uma ameaça à construção histórica da universidade crítica. (DIAS SOBRINHO, 2005, p.165)

Conforme Altbach (2001, apud MIÚRA, 2006) a globalização afeta a internacionalização devido à característica inerente ao ambiente acadêmico de acompanhar as demandas da sociedade. Dessa forma, as mudanças ocorridas no cenário mundial, provocadas pela economia globalizada do século XXI, trouxeram consequências para o sistema de educação superior internacional, que tem sido pressionado a se adaptar às novas tendências. Outrossim, a responsabilidade das IES em acompanhar o processo histórico da sociedade tem resultado no reconhecimento da dimensão internacional da educação superior, incorporando-a à missão e ao planejamento dessas Instituições. A partir da década de 1990, com a intensificação do processo de globalização, a dimensão internacional da educação superior vem-se fortalecendo no cenário mundial.

Entretanto, há que se ressaltar que a internacionalização não é um fenômeno recente. O caráter internacional da educação superior faz parte do processo histórico de criação das primeiras universidades. Desde os seus primórdios, tais instituições reuniam professores e estudantes de diferentes regiões e países, formando comunidades interessadas na promoção do

ensino, produção do conhecimento e difusão do saber. Santos e Almeida Filho (2012) apontam a internacionalização no século XXI como uma característica universitária que vem desde a Idade Média: “[...] a movimentação de acadêmicos entre centros de saber aparece, portanto, como a primeira forma de manifestação de internacionalização universitária (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p.149)”. No entanto, não seria possível afirmar que as motivações que orientaram as ações de internacionalização no passado permaneceram inalteradas no tempo.

O destaque que a internacionalização da educação superior ocupa na atualidade pode ser visto como consequência dos impactos que o capital financeiro, a tecnologia, o conhecimento, o fluxo de pessoas, valores e ideias, além das fronteiras, trouxeram para o sistema de educação superior mundial, resultando na crescente valorização do conhecimento científico e tecnológico como ferramenta para estimular a competitividade e promover a satisfação dos interesses de indivíduos, empresas e países. Dessa forma, no mundo atual, a busca pelo desenvolvimento científico tornou-se uma discussão para além dos espaços nacionais, incorporando tendências internacionais.

A definição de internacionalização tem sido amplamente discutida por diversos autores, são múltiplos os entendimentos, interpretações e aplicações voltados para essa temática. Segundo Bartell (2003, apud MOROSINI, 2006), o conceito de internacionalização está relacionado com trocas internacionais relacionadas à educação. Sendo diversos os modos de realizar a internacionalização, tais como: presença de estrangeiros e estudantes-convênio na instituição, projetos de redes de cooperação internacional, grau de imersão internacional no currículo, entre outros.

No entanto, há argumentos que apontam para a internacionalização como um processo, um conceito em construção. A pesquisadora Knight (2004) afirma que a internacionalização da educação superior abrange três níveis – nacional, setorial e institucional – esclarecendo que compõe um processo que integra as dimensões internacional, intercultural ou global aos propósitos, funções e oferta de educação pós-secundária.

Dessa forma, segundo a autora, o nível institucional se refere às instituições responsáveis pelo ensino superior. Nesses níveis estão incluídos todos os setores relacionados de forma direta ou indireta com a educação superior. Desde órgãos governamentais, como por exemplo: Ministério da Educação, Ministério da Ciência e Tecnologia, entre outros. Assim como, setores não governamentais: áreas de relações internacionais, departamentos ou organizações vinculadas ao campo da educação. O termo processo enfatiza a necessidade de

esforço contínuo para o desenvolvimento e o aprimoramento das ações de internacionalização, dando a ideia de um conceito inacabado.

O êxito das práticas de internacionalização está associado à adoção de estratégias eficazes nas quais as diferentes iniciativas deverão se enquadrar. De acordo com Santos e Almeida Filho (2012), a prática da internacionalização requer uma seleção de objetivos ou de metas e uma definição de estratégias e ações que melhor respondam à concretização dos objetivos. Para esses autores, são diversas as formas possíveis de internacionalização: redes de cooperação, propostas de formação de dupla titulação ou dupla diplomação, formação em cotutela, diplomação plena no estrangeiro, formação *sandwich*, entre outras.

As redes de cooperação referem-se à reunião de dois ou mais parceiros institucionais, modalidade que favorece uma mobilidade (de estudantes, professores e técnicos) e estimula a criação de projetos de investigação e de redes temáticas conjuntas.

A dupla titulação desenvolve-se através de ações articuladas de Governos e de universidades em torno de programas de dupla titulação. Neste caso, a permanência no estrangeiro é mais longa, abrangendo metade da duração do curso: 1 a 2 semestres para o mestrado, 3 a 4 semestres para a graduação ou o doutoramento. A entrada de estudantes num programa desse tipo implica sua inscrição formal em cada uma das universidades envolvidas, uma vez que, ao término dos cursos, as instituições só podem outorgar graus aos estudantes regulares.

A formação em cotutela como os demais programas de formação, organizados em conjunto por mais de uma universidade, tanto em nível nacional quanto internacional, prevê a presença de corresponsável ou, no caso dos programas de mestrado ou de doutoramento, de orientação ou de cotutela. Trata-se de encontrar para cada um dos estudantes participantes nos programas de mobilidade, especialmente nos níveis de mestrado e de doutoramento em modalidade de dupla titulação, um corresponsável científico, ou coorientador, na universidade de origem, e outro na universidade de destino.

No que se refere à formação integral no estrangeiro, essa modalidade pode requerer, a depender do programa, ações de Governos e instituições de ensino superior no que diz respeito à mobilidade acadêmica internacional. Nesse tipo de mobilidade, os estudantes candidatam-se, frequentam e completam os seus estudos numa universidade no exterior, sem qualquer ligação com uma universidade do seu próprio país. Esse modelo de formação representa uma opção consciente e voluntária de alguns países em desenvolvimento cujos sistemas de educação superior nacionais ainda estão em processo de consolidação quantitativa

e qualitativa. Cabe ressaltar que o Programa PEC-G se enquadra neste tipo de estratégia de internacionalização.

Por fim, a formação *sandwich* refere-se à permanência do estudante em país estrangeiro, precedida de um período inicial na sua universidade de origem, à qual retorna para concluir os estudos. São apontados diversos benefícios para a prática dessa mobilidade, tais como: evitar ou, pelo menos, dificultar a permanência de jovens nos países receptores após a conclusão dos estudos ou a intenção de facultar oportunidades de formação em ambiente internacional, assim favorecendo a empregabilidade.

De acordo com Miúra (2006), as estratégias organizacionais a exemplo dos programas acadêmicos de mobilidade, entre outros, dão o suporte necessário ao processo de internacionalização. Sendo que, as ausências dessas estratégias poderiam causar obstáculos ao desenvolvimento desse processo.

Por conseguinte, no mundo contemporâneo, o processo de globalização tem influenciado a internacionalização da educação superior e esta tem sido apoiada por medidas e recomendações de organismos internacionais (UNESCO, OMC, FMI, BANCO MUNDIAL). Diante disso, surge o questionamento: Quais seriam, então, os benefícios a serem obtidos através das conexões globais e quais os riscos?

Segundo Miúra (2006), existem aspectos positivos e negativos decorrentes da internacionalização. Os efeitos positivos caracterizam-se pelos novos padrões, metodologias, materiais e práticas de ensino trazidos por instituições estrangeiras para melhorar a educação superior local, facultando experiências de aprendizagem e oportunidades que muitos estudantes, provavelmente, não teriam se não fosse o êxito das ações de ampliação e facilitação do acesso ao ensino superior no âmbito internacional. Os efeitos negativos mais destacados são no sentido de que a internacionalização pode-se tornar um caminho para a evasão de cérebros, especialmente quando os países exportadores e receptores no processo de mobilidade se encontram em estágios diferenciados de desenvolvimento, representando uma distância significativa entre as expectativas de qualidade de vida do país que envia em relação ao país que recebe. O outro risco, segundo a autora, refere-se não apenas à transformação das universidades em distribuidoras de sistema de educação superior em massa, como também à transformação da ciência, tecnologia e educação em uma grande área de negócios, denominada 'economia do conhecimento' do século XXI.

Para Morosini (2006), há diferentes aspectos a serem considerados no processo de internacionalização universitária decorrente da globalização:

- Consolidação do Estado que, de centralizador, passa a ser regulador, supervisor, avaliador da educação.
- Expansão da educação superior em todos os países.
- Classificação da educação superior como serviço de mercado (Acordo Geral de Tarifas e Serviços- GATs).
- Construção do “estado do conhecimento” pela internacionalização universitária em periódicos eletrônicos internacionais (o “estado do conhecimento” é o estudo quantitativo/qualitativo que descreve a distribuição científica sobre um determinado objeto).

Desse modo, a internacionalização favorece a construção e a socialização do conhecimento além-fronteiras. Embora essa construção tenha características variadas, nas universidades há um avanço coletivo do saber, apesar das diferentes políticas educacionais. Dessa forma, os estudos sobre o atual processo de internacionalização inferem que diante da dificuldade de uma sociedade fechar-se às influências internacionais e às oportunidades de cooperação internacional, cabe aos países, particularmente os países do Sul, o estabelecimento de políticas que operem beneficiando o sistema de educação superior local, usando a experiência internacional para o desenvolvimento de capacidades e competências, a fim de ultrapassar os obstáculos ao desenvolvimento.

Tratando-se da dimensão internacional da educação superior no Brasil, a cooperação acadêmica internacional foi fundamental para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação nacionais, tanto na formação dos recursos humanos como no intercâmbio de experiências entre pesquisadores.

A partir dos anos 1970, os investimentos do governo federal focalizaram interesse no desenvolvimento científico das universidades públicas através da ampliação dos programas de pós-graduação. Segundo Laus (2012), tal ação desempenhou um papel relevante no desenho da educação superior no Brasil seguindo os moldes dos sistemas internacionais e de acordo com critérios definidos globalmente. Conforme a autora, a partir dos anos 1980, a própria evolução dos programas de pós-graduação nacionais criou condições para que a formação dos pesquisadores ocorresse principalmente, em IES brasileiras baseando-se na experiência desenvolvida por grupos interinstitucionais.

Nos anos 1990, em decorrência das ações engendradas entre os Ministérios da Educação, Relações Exteriores e Ciência e Tecnologia o processo de internacionalização da educação superior no Brasil foi incrementado nas universidades públicas brasileiras e nos

institutos de formação e pesquisa de outros Ministérios como o da Agricultura por meio da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), do Exército pelo Instituto Militar do Exército (IME), da Aeronáutica pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) para citar alguns. Dessa forma, a partir do final dos anos 1990, com a consolidação dos programas de pós-graduação nacionais a CAPES e o CNPq, principais agências de fomento no país, passaram a priorizar os apoios aos doutorados sandwich e pós-doutorados no que se refere à destinação de bolsas para o exterior.

O processo de internacionalização da educação superior no Brasil, por meio de acordos bilaterais e multilaterais, permitiu a diversificação de modalidades de inserção internacional para as universidades brasileiras. São exemplos os programas internacionais e convênios institucionais que oferecem uma gama de possibilidades que vão desde a formação de recursos humanos no exterior ao intercâmbio de pesquisas, publicações conjuntas, participações em redes, entre outras.

Nesse contexto, o MRE, MEC e o MCT em uma ação organizada e voltada para o desenvolvimento e à formação de pesquisadores, têm atuado como importantes agentes do processo de internacionalização nos campos da Educação, da Ciência, da Tecnologia e da Inovação no Brasil. Essas ações têm resultado no desenvolvimento da internacionalização no meio acadêmico especialmente, nas universidades públicas onde grande parte da produção científica tem sido realizada.

Diante do desafio de implementação de ações de internacionalização da educação superior, por meio de iniciativas governamentais, foi constituído, no âmbito do MRE, o Acordo de Cooperação PEC-G, que tem como objetivo a oferta de formação integral no estrangeiro, sendo reconhecido como um dos mais antigos instrumentos para a internacionalização da educação superior, ainda em vigor, no Brasil. Conforme dados do MEC, dos anos 1980 até 2000, ingressaram através do PEC-G aproximadamente 5000 estudantes estrangeiros principalmente, de origem africana e latino-americana matriculados em 72 IES. Já entre os anos de 2000 a 2010, os dados sistematizados pela SESu /MEC estimam que foram 6.061 estudantes selecionados pelo programa. Conforme Tabela nº 2.

Tabela nº 2 - Estudantes selecionados- Convênio de Graduação PEC-G (2000-2010)

Ano	África	América	Total PEC-G
2000	190	135	325
2001	216	172	388
2002	451	140	591
2003	442	82	524
2004	348	52	400
2005	650	130	780
2006	594	123	717
2007	323	121	444
2008	605	116	721
2009	660	107	767
2010	289	115	404
Total	4768	1295	6061

Fonte: MEC/SESu-PEC-G/2010.

De acordo com os dados estatísticos do MEC/SESu sobre o PEC-G, entre os anos de 2000 e 2010, foram selecionados 6.061 estudantes-convênio. Destes, 4.768 são procedentes de países da África e 1.295 da América. O ano de 2005, foi o que recebeu maior adesão seguido de 2009, com 767 estudantes.

Tendo em vista o processo de internacionalização da educação superior no Brasil, foram fundadas a partir de 2009, quatro universidades federais – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Universidade Federal de Integração da Amazônia (UNIAM) – de vocação internacionalizada que se inscrevem como IES com enorme potencial de articulação com instituições situadas em países do continente latino-americano e também com outras localizadas em países membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Desse modo, já se torna possível identificar algumas iniciativas voltadas para o fortalecimento de programas de internacionalização ativa no Brasil, por meio de políticas de incentivo à internacionalização Sul-Sul.

Em tempo recente, o Brasil criou o Programa Ciências sem Fronteiras, lançado no dia 26 de julho de 2011, trata-se de um programa do governo federal que busca promover a consolidação, a expansão e a internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e competitividade brasileira por meio do intercâmbio de alunos de graduação e pós-graduação e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto do esforço conjunto do Ministério da Ciência

e Tecnologia (MCT) e do MEC, por meio de suas principais agências de fomento – CNPq e CAPES – e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

Portanto, a globalização tem alterado as relações sociais e econômicas no mundo, desse modo, o processo de migração internacional, em nível mundial, não pode ser compreendido sem se fazer uma correlação com o caráter global do fenômeno nos dias atuais. Nesse contexto, o crescimento dos intercâmbios de produção, comercialização e informação entre países, impulsionado pela liberalização e desregulamentação dos mercados, têm gerado mecanismos que ultrapassam fronteiras, encurtando distâncias geográficas e temporais. Nessa perspectiva, ocorre uma maior mobilidade geográfica de pessoas, motivadas por distintas realidades, resultando em movimentos migratórios os mais diversos e por distintas motivações, quer sejam por motivo de trabalho, turismo, estudo, entre outros.

1.3 MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL

De acordo com Santos e Almeida Filho (2012), a mobilidade acadêmica não deve ser compreendida como um fenômeno atual, mas uma prática cuja origem remonta ao século XII com a criação das primeiras escolas europeias nas quais professores e estudantes de diferentes regiões e países reuniam-se, inicialmente, à procura de uma formação que suas comunidades de origem não eram capazes de lhes proporcionar e depois, progressivamente, em busca do compartilhamento de experiências e de conhecimentos entre instituições. O fenômeno é parte da história da humanidade e tem crescido em volume e significância a partir de 1945 e, mais especificamente, desde meados dos anos oitenta, tornando-se um dos mais importantes fatores de mudança em âmbito global.

Para Santos e Almeida Filho (2012), a importância que a mobilidade acadêmica assume na atualidade resulta da capacidade demonstrada pelas instituições de transformar a iniciativa própria e isolada de alguns dos seus membros em um movimento consciente e intencional da universidade, por meio da adoção de estratégias de internacionalização capazes de promover interações produtivas entre instituições, professores e estudantes de diferentes regiões e países. Nesse sentido, a mobilidade, na contemporaneidade, constitui-se em um processo e, ao mesmo tempo uma resposta à globalização e inclui tanto aspectos locais quanto internacionais.

Desse modo, por se tratar de um fenômeno social, a migração compõe-se de diversos processos que envolvem uma diversidade de aspectos relevantes abordados por diferentes teorias. Desidério (2006) identifica algumas tendências gerais e perspectivas futuras inerentes

ao processo migratório tais como: a Globalização da Migração, situação em que o aumento do volume dos movimentos migratórios tende a ser progressivo; a Aceleração da Migração, que se traduz num quantitativo crescimento que traz dificuldades e afeta as possibilidades de políticas governamentais; a Diferenciação da Migração, que representa a variação de tendências como a migração temporária, laboral, de refugiados ou a migração permanente. Para a autora, associados ao fenômeno migratório estariam também presentes temas como: a diversidade étnica, o racismo e o multiculturalismo. Esses são aspectos importantes na discussão sobre migração internacional, visto que envolvem as relações sociais entre indivíduos que compõem a população receptora e os outros procedentes de diferentes tipos de sociedade, com diferentes idiomas e práticas culturais.

Conforme Patarra (2006), o entendimento dos processos sociais envolvidos nos fluxos de pessoas entre países, regiões e continentes passa pelo reconhecimento de que, no processo da migração internacional, podem ser identificados fenômenos distintos, envolvendo grupos sociais e implicações diversas. Para a autora, as teorias da migração internacional podem ser classificadas em dois grupos: no primeiro, os modelos que descrevem o início do movimento internacional contemporâneo; no segundo, estão as teorias que explicam a continuidade ou persistência, no tempo e no espaço, dos fluxos migratórios.

Entre esses modelos teóricos, o mais conhecido é a perspectiva neoclássica, que destaca a desigualdade na distribuição internacional do capital e a mão de obra como o fator principal de movimentos populacionais no nível macroeconômico. Dessa forma, os países industrializados e desenvolvidos são os polos de atração para os migrantes, pois oferecem remunerações relativamente altas; já as regiões em desenvolvimento, nas quais os salários são baixos, se tornam os principais pontos de exportação de emigrantes. Corroborando essas ideias, Martine (2005, p.8) afirma que “[...] os padrões da migração internacional refletem tanto as desigualdades entre países como as mudanças econômicas e sociais que ocorrem em diferentes países”. Para o autor, no atual momento histórico, exceto no caso dos conflitos armados e dos desastres naturais, a globalização é o principal fator que ativa os movimentos migratórios entre países e determina seus contornos.

Martine (2005) ressalta que a migração internacional, no contexto da globalização, não somente é inevitável como também pode ser potencialmente positiva. O movimento migratório deve ser entendido, segundo o autor, como consequência do aumento do fluxo de informações a respeito das oportunidades ou dos padrões de vida existentes ou imaginados nos países desenvolvidos. Tais informações suscitam o desejo de migrar e de aproveitar as oportunidades que, aparentemente, estão sendo criadas em outros países. No entendimento do

autor, as comunidades dos países desenvolvidos, ao compreenderem as vantagens e ao se despirem de formas veladas de preconceito e de racismo, começarão a perceber os benefícios gerados pelas migrações.

Para tirar partido das potencialidades da migração, seria necessária uma gama de atitudes proativas, baseadas na convicção de que a emigração é tanto inevitável como potencialmente benéfica para o desenvolvimento e a redução da pobreza. Da mesma forma, à medida que as sociedades receptoras forem se despidendo do seu etnocentrismo e xenofobia, poderão também adotar medidas mais eficazes e começar a apreciar as enormes vantagens que a migração lhes traz. (MARTINE, 2005, p. 19)

Para esse autor, a avaliação das vantagens e desvantagens da migração internacional revela que os aspectos positivos superam os negativos, e estes últimos são passíveis de redução. Nesse sentido, Skeldon (2002, apud MARTINE, 2005) corrobora essa compreensão ao afirmar que a evidência empírica sugere que a mobilidade promove o crescimento econômico e melhora as condições de vida da maioria das pessoas, embora não de todos.

Tratando-se da migração internacional com fins de estudos, Gusmão (2012) realizou uma pesquisa sobre a realidade de jovens africanos no Brasil que compartilham um processo migratório com a finalidade de realizar estudos e vivem a experiência de estar “fora de lugar” em um país estrangeiro. Segundo a autora, “[...] os processos de mobilidade com finalidade de estudo e universos contextuais específicos revelam por trás dos mesmos, que realidades muito diversas e diferentes são postas em movimento (GUSMÃO, 2012, p.14)”.

Para a autora, a migração internacional de estudantes africanos que buscam sua formação no Brasil assume o desenho de uma migração temporária e especial. Nesse sentido, entende-se que o sujeito que migra, não é movido somente por questões econômicas, típicas da migração tradicional, mas também por motivações objetivas e subjetivas relacionadas à experiência migratória e com as circunstâncias com que se deparam no país de acolhimento.

O que os move de um lado a outro do planeta resulta da busca por algo que ainda não é possível obter em seus lugares de origem em razão dos processos recentes de construção das novas nações africanas, até pouco tempo assoladas pela guerra. O que buscam todos é o acesso à educação. (GUSMÃO, 2011, p.193)

Nesse sentido, Subuhana (2005), realizou estudo sobre a presença de estudantes moçambicanos no Estado do Rio de Janeiro, nessa pesquisa o autor preferiu usar o termo “imigração temporária” por acreditar que o conceito “migração”, no sentido pleno, seria por demais definitivo, visto que os estudantes entram no Brasil com o “Visto Temporário IV”, que pode ser renovado e prorrogado anualmente. Para o autor, essa migração que se dá,

geralmente, através de acordos bilaterais, *a priori*, é temporária, devido a condição aceita previamente da obrigatoriedade do retorno ao término do curso. No entanto, mesmo tendo assumido o compromisso diplomático de retornar ao seu país de origem, alguns estudantes internacionais buscam a regularização de condição de estrangeiro no país anfitrião por meio do casamento ou da união estável, sendo esta uma forma de permanecer no Brasil e poder atuar como profissional.

A migração temporária com fins de estudos, praticada por muitos jovens africanos procedentes dos PALOP, coloca diante dessa comunidade uma tripla perspectiva – a vinda, a permanência e a volta. Para Fonseca (2009), a migração desses jovens altera a maneira de enxergarem o mundo, pois são inseridos num universo diferente daquele que conheciam. Desse modo, a migração produz identidades plurais e modifica os modelos culturais tradicionais relacionados à nação de origem.

A tripla perspectiva (a vinda, a permanência e a volta) gera esquizofrenia, sentimento de falta de lugar, pois sabem que não encontrarão mais os mesmos amigos, os mesmos familiares, a mesma cidade e o mesmo país quando voltarem; têm ciência de que as suas referências identitárias, os seus vínculos sociais e afetivos se modificaram durante o período de permanência no Brasil. (FONSECA, 2009, p.43)

Dessa forma, a discussão sobre identidade tem obtido destaque nas últimas décadas, principalmente quando se refere às diferenças culturais. Para Silva et al. (2004), identidade, assim como diferença, constitui uma relação social e, conseqüentemente, envolve relações de poder. Conforme o autor, as marcas da presença do poder seriam: incluir/excluir (“esses pertencem, aqueles não”); delimitar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons” e “maus”). Nesse sentido, definir o mundo social entre “nós” e “eles” significa classificar. Assim, identidade e diferença estariam relacionadas às formas pelas quais as classificações são produzidas e utilizadas pela sociedade. As classificações partiriam, sempre, do ponto de vista da identidade. Para o autor, as classes sociais em que o mundo social está organizado são divididas em agrupamentos assimétricos. Dessa forma, dividir e classificar significa também hierarquizar.

De acordo com Hall (2009), a globalização tem causado extensos efeitos diferenciadores no interior da sociedade e, apesar de ser um processo homogeneizante, algumas tendências emergentes se manifestam:

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus

recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado. (HALL, 2009, p.88)

Rodrigues (2013), declara que a migração crescente se torna um fenômeno gerador de identidades plurais modificando os modelos culturais tradicionais construídos no país de origem. Dessa forma, a autora associa a identidade ao hibridismo e, acrescenta que nesse processo os sujeitos em trânsito, temporário ou permanente, devem negociar e traduzir suas identidades, que não serão mais, integralmente, nenhuma das anteriores, mas das quais guardarão traços.

Segundo a autora, o hibridismo cultural não é um processo que traz ao sujeito a sensação de completude ao dialogar com outras culturas, pelo contrário, se refere ao momento onde o indivíduo percebe que sua identidade está sendo reformulada, ressignificada e reconstruída, num processo constante de assimilação e diferenciação para com o “outro”, permanecendo sua indecisão sobre qual matriz mais o representa. Desse modo, o hibridismo está relacionado aos movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes identidades: as diásporas, os deslocamentos nômades, as viagens e os cruzamentos de fronteiras, pois no processo de migração os sujeitos precisam se relacionar com grupos que têm tradições culturais diferentes das suas tradições de origem.

Conforme Rodrigues (2013), na época da globalização, as identidades não necessariamente têm somente dois caminhos a escolher, ou seja, se apegarem as suas tradições culturais, a fim de preservarem as suas ‘raízes’, ou serem assimiladas pela cultura global. A terceira via é a lógica da tradução cultural gerando culturas híbridas. Segundo a autora, a situação da migração desloca o sujeito do seu “lugar” e da sua “casa”, experimentando, assim, os sentimentos de instabilidade e precariedade da identidade. Portanto, ao migrarem os sujeitos não se deslocam apenas fisicamente de um lugar para o outro, porém sempre se deslocam de um grupo social para o outro.

Nessa perspectiva, considerando que a crescente valorização econômica e política conquistada pelo conhecimento e pela educação superior se constituem em fatores desencadeadores da internacionalização e da mobilidade, há diversos fatores com poder de influenciar na decisão de estudar no exterior. Lima e Maranhão (2009), elencam fatores que podem ser considerados na escolha do país de destino: sociocultural, acadêmico, econômico e administrativo. Conforme o Quadro nº 1.

Quadro nº 1 – Aspectos que influenciam o estudante na escolha do país de destino.

Fator	Aspectos
Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> – Língua do país de destino. – Proximidade cultural e geográfica entre o país de origem e o de destino. – Existência de grupos de estudantes originários do país de origem no país de destino. – Qualidade de vida no país de destino: clima, atividades culturais e turísticas, etc.
Acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> – Diversidade de oferta de programa e cursos pelo sistema de educação do país de destino. – Reputação e percepção de qualidade do sistema educativo existente no país de destino e dos estabelecimentos educacionais em relação ao país de origem.
Econômico	<ul style="list-style-type: none"> – Ligações econômicas preexistentes entre os países que exportam e que acolhem estudantes. – Existência e acesso à infraestrutura destinada a estudantes estrangeiros: seguro de saúde, alojamento, restaurante universitário, cursos de línguas, etc. – Valorização das competências desenvolvidas pelas instituições do país de origem. – Comparação entre os custos financeiros (taxas de inscrição, mensalidade escolar, custo de vida, etc.) envolvidos na formação oferecida nos países de origem e de destino. – Possibilidade de trabalhar durante os estudos e obter algum recurso financeiro. – Existência de oportunidades no mercado de trabalho e possibilidade de permanecer no país de destino após o término do curso.
Administrativo	<ul style="list-style-type: none"> – Equivalência do diploma expedido pelo país de origem no país de destino. – Efetiva possibilidade de estudantes estrangeiros terem acesso aos cursos desejados no país de destino. – Validação do diploma expedido pelo país de destino no país de origem. – Facilidade de obter visto de permanência no país de destino.

Fonte: Adaptado de Lima e Maranhão (2009).

Segundo as autoras, os fatores de natureza sociocultural têm a sua importância na escolha do país de acolhimento e são explorados pelos países interessados na captação de estudantes internacionais. Quando são prevaletentes os critérios acadêmicos, as instituições situadas em países desenvolvidos são as mais procuradas, ou seja, aquelas localizadas nas regiões da América do Norte e Europa Ocidental. Quando prevalecem os aspectos econômicos, são procurados os países em que a educação superior permanece pública ou países que oferecem boa infraestrutura de acolhimento e também permite ao estudante trabalhar algumas horas semanais. Os fatores administrativos são importantes na medida em que podem facilitar ou dificultar a entrada e a permanência dos estudantes no país de destino.

Nessa perspectiva, as estatísticas educacionais publicadas pela UNESCO (2009), apontam para o crescimento do número de estudantes da educação superior numa proporção em que, para cada 100 estudantes de nível superior em 2000, havia 150 no ano de 2007, sendo

que, desse contingente, 2,8 milhões optaram por estudar no exterior. Nesse relatório, a matrícula de estudantes internacionais concentrou-se, em sua maioria, nos países situados na América do Norte e Europa Ocidental.

Tabela nº 3 –Distribuição de Estudantes Internacionais por Regiões do Mundo- 2007

Regiões	Ano 2007
ESTADOS ÁRABES	80.026
EUROPA CENTRAL E ORIENTAL	199.955
ÁSIA CENTRAL	52.307
ÁSIA ORIENTAL E PACÍFICO	514.290
AMÉRICA LATINA E CARIBE	53.113
AMÉRICA DO NORTE e EUROPA OCIDENTAL	1.816.945
ÁSIA MERIDIONAL E OCIDENTAL	10.739
ÁFRICA SUBSAARIANA	73.095
MUNDO	2.800.470

Fonte: *Compendio Mundial de la Educación* (UNESCO/Instituto de Estadística, 2009).

A Tabela nº 3, espelha a distribuição de estudantes internacionais em diversas regiões do mundo em 2007. Observa-se que as regiões da América do Norte e Europa Ocidental concentram o maior número de estudantes internacionais em processo de mobilidade. Nesse contexto, Lima e Maranhão (2009) entendem que a internacionalização pode ser ativa ou passiva e consideram essas definições como sendo apropriadas para facilitar a compreensão a respeito das diferentes *nuanças* que envolvem o tema da mobilidade.

Para as autoras, a internacionalização ativa reflete a capacidade de determinado sistema de educação superior atrair estudantes, professores e pesquisadores, além de comercializar serviços educacionais, sendo os países desenvolvidos os principais participantes desse tipo de internacionalização. A internacionalização passiva se refere à capacidade de exportar estudantes e acolher programas e instituições internacionais, nesse modelo os países pobres são os maiores representantes.

Tabela nº 4 – Países maiores receptores de estudantes internacionais – 2007

Países	2007
ESTADOS UNIDOS	595.874
REINO UNIDO	351.470
FRANÇA	246.612
ALEMANHA	206.875
AUSTRÁLIA	211.526
JAPÃO	125.877
CANADÁ	132.982
TOTAL	1.871.216

Fonte: *Compendio Mundial de la Educación* (UNESCO/Instituto de Estadística, 2009).

Os dados regionais do Instituto de Estatística da UNESCO referentes ao ano de 2007, divulgados no relatório publicado em 2009, demonstram os países do mundo cujos sistemas de educação superior atraíram o maior contingente de estudantes internacionais. Percebe-se assim, a participação significativa de países desenvolvidos situados na América do Norte e Europa Ocidental no processo de mobilidade acadêmica internacional. A Tabela nº 4, revela que o número de estudantes internacionais matriculados em instituições localizadas nesses países representa mais de 50% da matrícula internacional mundial (2.800.470) em 2007.

Tabela nº 5 – Países maiores exportadores de estudantes internacionais – 2007

Países	2007
CHINA	421.148
ÍNDIA	153.312
REPÚBLICA DA COREIA	105.327
TOTAL	679.787

Fonte: *Compendio Mundial de la Educación* (UNESCO/Instituto de Estadística, 2009).

A Tabela nº 5, apresenta dados referentes aos três países mais representativos do processo de internacionalização passiva. Todos eles exportaram mais de cem mil estudantes em 2007, ao somar a população de estudantes internacionais oriundos desses três países verifica-se que representam mais de um quinto da matrícula internacional, ou seja, 679.787 dos 2.800.470.

Numa perspectiva de internacionalização passiva, Lima e Maranhão (2009) entendem que, embora os países da China, Índia e Coreia encontrem-se em acelerado processo de crescimento econômico, esse crescimento não tem sido acompanhado pela consolidação quantitativa e qualitativa dos seus sistemas de educação superior. Portanto, estando esses países determinados a ultrapassar essa limitação, de forma rápida, governos e famílias investem na formação internacional dos jovens em áreas que julgam estratégicas para o Estado e para a empregabilidade.

Tabela nº 6 – Principais países exportadores de estudantes internacionais na América Latina e Caribe -2007

PAÍSES	2007
MÉXICO	24.950
BRASIL	21.556
COLÔMBIA	17.531
PERU	13.130
BOLÍVIA	8.161
ARGENTINA	8.032
EQUADOR	7.098
JAMAICA	6.101
CHILE	5.815
TRINIDAD Y TOBAGO	5.011
TOTAL	117.385

Fonte: *Compendio Mundial de la Educación* (UNESCO/Instituto de Estadística, 2009).

A Tabela nº 6, apresenta os países mais representativos do processo de internacionalização passiva na América Latina e Caribe, tendo sido considerados apenas aqueles que exportaram mais de cinco mil estudantes em 2007. Observa-se que o número de estudantes internacionais procedentes dessas duas regiões soma menos de 10% do total da matrícula internacional – 117.385 dos 2.800.470.

Para Lima e Maranhão (2009), a ausência de regiões e países mais pobres entre aqueles que estão mais bem representados na estatística da mobilidade internacional passiva, chama atenção para a dificuldade de participação da população dessas regiões devido ao elevado custo do investimento requerido pelos programas de emissão de estudantes. Essa evidência mostra que o atual modelo de internacionalização favorece aqueles países que podem pagar por ele. Segundo as autoras, o presente processo de internacionalização e a consequente mobilidade acadêmica têm reforçado a elitização da educação superior, porque,

apesar de os diplomas expedidos no exterior serem socialmente valorizados, a experiência da mobilidade ainda continua acessível a poucos em razão dos investimentos exigidos.

Por conseguinte, os números relativos à mobilidade acadêmica internacional revelam que se trata de um fenômeno em franco crescimento, fortalecendo o processo de internacionalização da educação superior independente das características de internacionalização ativa ou passiva. As estatísticas da UNESCO apontam para uma matrícula internacional de cerca de 2,8 milhões de estudantes em 2007, sendo que, destes, grande parte esteve concentrada, principalmente, em sete países desenvolvidos: Estados Unidos, Reino Unido, França, Alemanha, Austrália, Japão e Canadá, que responderam por mais de dois terços da matrícula internacional – 1.871.216 de 2.800.470.

Para Lima e Maranhão (2009), a realização de estudos em determinado país propicia uma ligação à bibliografia produzida naquele país, aos seus professores e instituições e, o retorno ao mesmo para continuidade aos estudos. Desse modo, a internacionalização ativa limitando-se a poucos países cria condições favoráveis ao surgimento do que Santos (2000) considera como um tipo de internacionalização hegemônica. Segundo o autor, por essa perspectiva desenham-se relações econômicas de dominação, tais como a captação de fundos provenientes do pagamento de taxas e mensalidades, assim como o desenvolvimento de laços que alimentam o consumo acadêmico nos países consumidores.

Embora o Brasil esteja entre os principais exportadores de estudantes internacionais em 2007, sendo participante no processo de internacionalização passiva. Percebe-se, no país, algumas iniciativas voltadas para o fortalecimento do processo de internacionalização ativa, de caráter contra-hegemônico, por meio de programas, no âmbito da educação superior, cujas ações estão alinhadas aos objetivos da cooperação Sul-Sul. Nesse sentido, são exemplos de iniciativas governamentais de cooperação internacional Sul-Sul, no campo da educação superior: PEC-G, Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA), no âmbito do Mercosul, entre outras. Tais iniciativas de integração e cooperação, entre países em desenvolvimento, têm estimulado o processo de internacionalização e ampliado a mobilidade acadêmica internacional.

Não obstante, o processo de mudança resultante da mobilidade estudantil traz intrínseco a necessidade de adaptação. Essa adaptação ao mundo acadêmico foi objeto de estudos no ensino superior francês e originou o conceito de afiliação universitária, formulado pelo professor Alan Coulon (2008), que ajuda na compreensão das dificuldades inerentes a entrada do estudante à vida universitária.

Tratando-se de estudantes estrangeiros que iniciam sua vida acadêmica em outro país, esse aporte teórico torna-se especialmente relevante. Saliente-se, no entanto que não é objetivo deste trabalho aprofundar-se no estudo do processo de afiliação dos estudantes-convênio PEC-G. De modo que, o próximo tópico fará o registro sobre esse tema, porém, apenas em base conceitual, a fim de contribuir na compreensão da trajetória desses estudantes e auxiliar no alcance dos objetivos propostos para esta investigação.

1.4 O CONCEITO DE AFILIAÇÃO UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DA MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL

A entrada na universidade significa ingressar em um mundo novo, repleto de novos códigos e desafios; o estudante precisa fazer uma transição entre a vida escolar do ensino médio e a vida universitária, o que, em geral, se torna um processo difícil. Segundo Coulon (2008), alcançar o *status* de estudante universitário implica afiliar-se a um novo *status* social, como se fosse aprender um novo ofício – o ofício de estudante – sendo esta a primeira tarefa de um estudante universitário, caso contrário, o ingressante corre o risco de eliminar-se ou ser eliminado.

As experiências durante o primeiro ano na universidade são importantes para a permanência no ensino superior e para o sucesso acadêmico dos discentes. O modo como os estudantes se integram ao novo ambiente possibilita que eles aproveitem ou não as oportunidades e facilidades oferecidas pela instituição, tanto para sua formação intelectual como profissional. Estudantes que se integram, acadêmica e socialmente, desde o início de seus cursos têm, possivelmente, mais *chances* de serem bem-sucedidos no percurso universitário do que aqueles que enfrentam mais dificuldades na fase de transição aos estudos acadêmicos.

Para Coulon (2008, p. 80), “[...] entrar na universidade é explorar e querer voluntariamente mergulhar nos códigos que definem esta organização, códigos estes, frequentemente, opacos ou ‘ilegíveis’”. Desse modo, torna-se fundamental, segundo o autor, o estudante aprender os inúmeros códigos que balizam a vida intelectual. Tais códigos implicam descobrir e apropriar-se das rotinas, saberes, comportamentos e valores que favorecem a inserção num mundo que se mostra, inicialmente, desconhecido e que, gradativamente, passa a ser apreendido e conquistado. Nesse sentido, o autor considera a entrada na universidade

como uma passagem. Esta passagem, para se realizar, supõe o domínio de habilidades, competências e posturas que evidenciam a adaptação do estudante ao ambiente institucional e, também, o seu crescimento intelectual. Nesse sentido, a passagem constitui-se em etapas vivenciadas pelo discente ao longo da trajetória universitária: o tempo do estranhamento, o tempo da aprendizagem e o tempo da afiliação.

O tempo do estranhamento traz, para o estudante, uma série de rupturas simultâneas: na vida afetiva, com o distanciamento da família e dos amigos, especialmente quando se trata de estudantes que vêm do interior ou que são estrangeiros; uma ruptura psicopedagógica, uma vez que, na universidade, a responsabilidade pelo aprendizado, antes centrada na escola, desloca-se para o jovem estudante. Dele se espera autonomia na aprendizagem, na administração do tempo e na definição de metas e estratégias para os estudos. Dessa forma, a passagem para a universidade é acompanhada de mudanças importantes nas relações que o sujeito mantém com o tempo, o espaço e as regras do saber.

Nesse sentido, Coulon (2008 p.69) esclarece que “[...] quer queira ou não, o primeiro ato de todo estudante que chega pela primeira vez à universidade é operar uma ruptura com o seu passado imediato”. Nesse contexto, a entrada na universidade significa, para muitos, uma fase de estranhamento radical, em que o saber, a linguagem, os procedimentos se organizam de forma diferente daquela do ensino médio.

O tempo da aprendizagem é quando ocorre a adaptação progressiva do estudante ao ambiente universitário. Segundo Coulon (2008), durante a vida universitária, esquemas culturais devem ser desenvolvidos, e o processo de aprendizagem representa a aquisição de uma nova cultura, mais complexa, mais sofisticada, mais difícil de decodificar na medida em que ela é mais simbólica. A assimilação dessa cultura particular de uma universidade requer, certamente, a aprendizagem dos códigos, e muitos deles não estão apenas no trabalho acadêmico, mas também se encontram na compreensão da vida cotidiana, tal como se manifesta por meio das construções práticas dos sujeitos. Coulon (1995, p.17) ressalta que o modo de conhecimento prático é “[...] essa faculdade de interpretação que todo indivíduo, erudito ou não, possui e põe em ação na rotina de suas atividades práticas cotidianas”.

Perrenoud (*apud* COULON, 2008) afirma que os códigos da cultura acadêmica são difusos e estão implicados na prática mais insignificante, no mais insignificante objeto, no mais insignificante aspecto da organização social. Desse modo, quanto maiores forem as interações praticadas pelo discente, como, por exemplo, passar o maior tempo possível na universidade, frequentar regularmente as bibliotecas entre outros locais, mais se atenuam as dificuldades para imersão nessa nova cultura, e mais cedo ocorrerá a aprendizagem de

procedimentos, através dos quais, paulatinamente, o estudante adquire o *status* de membro. A noção de membro, na concepção etnometodológica, refere-se a um sujeito dotado de um conjunto de procedimentos, métodos, habilidades e competências que o tornam capaz de criar mecanismos de adaptação para fazer parte de uma organização social.

O tempo da afiliação ocorre quando o estudante se torna membro na instituição, sendo então reconhecido pelos seus professores e por seus pares como dotado de habilidades e competências que indicam a incorporação desse novo *status*. A afiliação pressupõe o domínio das regras que regem a vida acadêmica e institucional. Há alguns indicadores que demonstram o êxito do discente em seu processo de afiliação, tanto no que se refere à afiliação intelectual como à afiliação institucional. No plano intelectual, destacam-se, entre outros: o manejo competente das diversas obrigações acadêmicas; o correto entendimento de suas responsabilidades como estudante; autonomia na construção da sua formação intelectual; capacidade de conciliar suas responsabilidades escolares com sua vida fora da universidade. No âmbito institucional, podem ser mencionados: a interpretação correta das regras implícitas e explícitas; a compreensão e a coerente utilização dos mecanismos institucionais para atender a suas necessidades individuais e coletivas; a utilização eficaz de estratégias para atingir seus próprios objetivos.

O processo de adaptação cultural até chegar a tornar-se membro não acontece de modo igual para todos os ingressantes. Parece haver consenso de que tanto alunos brasileiros quanto estrangeiros compartilham algumas dificuldades em relação à experiência universitária. No entanto, os níveis de dificuldades, porém parecem variar conforme os percursos anteriores escolares, ou não, vivenciados pelos estudantes. Destaca-se, particularmente, a situação dos estudantes africanos oriundos dos PALOP, pois estes jovens formam um grupo heterogêneo procedentes de cinco países da África (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe) que iniciam sua vida universitária no Brasil e enfrentam, em maior ou menor grau, as dificuldades para adaptação comuns aos estudantes estrangeiros.

Nesse sentido, Simmel (2005, p.265) utiliza o termo estrangeiro “[...] não com a noção de estrangeiro no sentido habitual em relação àquele que vem hoje e amanhã se vai, mas como o que vem hoje e pode permanecer”, referindo-se ao sujeito que está “fora do seu lugar” e não retorna logo. O autor considera esse indivíduo como não pertencente ao grupo, ainda que formalmente faça parte dele, porque o estrangeiro, por ser alguém vindo de fora, possui uma capacidade de julgamento e de observação diferenciada devido às características culturais que possui como oriundo de outro grupo social. O estrangeiro torna-se portanto, o estranho, o portador de diferenças como a língua, costumes, alimentação, modos e maneiras de se vestir.

Por conseguinte, para o estudante estrangeiro dois tipos de aprendizagem se cruzam: por um lado, precisa aprender o ofício de estudante como todos os seus colegas; por outro, enfrenta um problema ligado à integração que é realizar a aprendizagem indispensável dos saberes de senso comum da cultura que o acolheu, conservando, também, sua própria cultura. Além disso, o estudante estrangeiro também se confronta com uma série de desafios e dificuldades adicionais: a preparação anterior à saída de seu país, ao chegar ao país de destino, tem de providenciar moradia adequada, documentação e exigências legais de imigração, lidar com o idioma, adaptar-se ao clima, costumes, alimentação e ajustar-se culturalmente. Mesmo que muitos estudantes possam concluir a graduação com relativamente poucas dificuldades, outros podem enfrentar diversos problemas relacionados à adaptação.

Desse modo, cabe ressaltar que sendo o grupo de estudantes internacionais muito heterogêneo em termos de nacionalidade e traços culturais, diferentes estudos apontam uma gama de fatores que estão relacionados ao processo de adaptação dos alunos estrangeiros ao novo ambiente e aos resultados obtidos pelos indivíduos nessa transição.

Subuhana (2007) descreve esses fatores como: (a) as características do novo ambiente envolvendo a percepção de aceitação na nova cultura, o grau de diferença entre a cultura de origem do estudante e a cultura em que está inserido e o suporte social disponível; (b) os aspectos demográficos e sociais tais como idade, gênero, recursos financeiros, escolaridade e vivências interculturais anteriores; (c) os fatores de personalidade e comportamentos pessoais como estratégias de enfrentamento, disposição para enfrentar riscos, abertura à exploração e à busca de rede de apoio, expectativas do discente, envolvimento acadêmico, habilidade com o idioma.

De modo geral, tais aspectos destacam-se como sendo aqueles que o estrangeiro sente de maneira mais intensa, os mais visíveis e, ao mesmo tempo, os menos notados pelos colegas nativos, pois requer num sentido amplo uma nova aprendizagem prática baseada na interpretação desse novo mundo.

Para Sampaio e Santos (2011, p.94), “[...] a possibilidade de interpretação faz do indivíduo um ator de sua existência e não mero agente cujos comportamentos são regidos por forças que lhe são exteriores”. Desse modo, segundo as autoras, os sujeitos interpretam, de forma não intencional, com o auxílio de outros que, com eles, convivem em seu cotidiano. Sendo assim, por meio dessas interações sociais, são construídas as diferentes significações do mundo social pelas pessoas. Para as autoras, o processo de interpretação não acontece dissociado da experiência e mantém uma estreita dependência da linguagem, uma vez que a

linguagem humana se torna um instrumento por meio do qual as pessoas interagem e realizam trocas simbólicas relacionadas às suas atividades e ao contexto em que estas se desenvolvem.

Os significados atribuídos pelas pessoas às ações dos outros e às suas próprias, não são estabelecidas de uma vez por todas, pois variam e são remanejadas constantemente, o que dá às interações e, portanto, à vida em sociedade, seu caráter de ordem continuamente negociada. (SAMPAIO; SANTOS, 2011, p. 95)

Dessa maneira, a nova realidade com que se depara o estudante quando chega ao ensino superior, impõe desafios a superar. Sabe-se que as dificuldades tendem a aumentar quanto mais deslocado estiver o aluno do seu meio de origem, por exemplo, estar num novo país, nova cultura e neste ser uma minoria. Nessa perspectiva, o estudante que conhece esses desafios, precisa superá-los, a fim de que a sua trajetória universitária possa ser bem-sucedida. Como dito anteriormente, o processo de adaptação e de gradativa afiliação dos estudantes envolve aspectos de natureza intelectual, institucional e cultural. Portanto, vale ressaltar a relevância do apoio institucional.

Um estudo realizado por Sampaio e Santos (2012) destaca a importância do desenvolvimento de um sistema de gestão universitária capaz de proporcionar a devida atenção, a fim de facilitar a adaptação dos estudantes às tarefas acadêmicas dando suporte à aprendizagem das regras e códigos característicos da vida universitária. As autoras estão de acordo com Coulon (2008) quando ele afirma que os estudantes devem apropriar-se da nova cultura universitária, para que sejam capazes de se tornarem membros dela. O apoio institucional e a constituição de redes sociais e afetivas darão aos discentes o suporte necessário para, assertivamente, trilharem os caminhos da afiliação.

Por conseguinte, a afiliação vai além da simples integração ao ambiente universitário, afiliar-se implica encarar com naturalidade as práticas, ou seja, transformar o mundo universitário, inicialmente estranho, num lugar familiar. Isso se torna evidente, à medida que as rotinas e os procedimentos sejam exercidos de modo natural e assertivo. Segundo Coulon (2008, p.120), “[...] é forjar para si um *habitus* de estudante, constituído no momento em que as rotinas deixam para trás a sensação de estranhamento e desorientação que experimentam os estudantes iniciantes”.

Para o autor, no processo de afiliação, está implícita a passagem para o domínio da linguagem natural que caracteriza os membros de uma instituição. Desse modo, a afiliação obtém êxito quando o estudante aprende a interpretar corretamente os trâmites que orientam a

vida universitária, ou seja, compreender e usar as regras institucionais, descobrir aquelas que estão escondidas e usá-las na construção individualizada de seu percurso.

De acordo com Sampaio e Santos (2012), o processo de afiliação é contínuo, inacabado, repete-se ao longo da vida do sujeito, sendo reiniciado todas as vezes que se coloca para ele a exigência de tornar-se membro de um novo grupo, assimilar novas funções e desenvolver habilidades antes desconhecidas. Sendo assim, há o reconhecimento de que a afiliação universitária possibilita aos estudantes criar um sentimento de pertencimento, de identidade tanto com a instituição, quanto com seus diferentes agentes e, sob essa ótica, favorece a permanência na instituição e o sucesso acadêmico.

Desse modo, percebe-se a existência de nexos entre a temática da mobilidade acadêmica internacional e o conceito de afiliação universitária formulado por Coulon (2008), haja vista que os estudantes estrangeiros passam por processos de adaptação cultural, acadêmica e institucional. Nesse sentido, a atualidade das considerações nos leva à reflexão sobre a mobilidade acadêmica internacional, fruto do processo da internacionalização da educação superior que resulta na passagem dos jovens estudantes africanos oriundos dos PALOP pelo Brasil para a realização de seus estudos superiores e, a problemática que vivenciam durante a sua permanência nas Instituições de Ensino Superior.

2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E NO BRASIL

Esta seção traz uma visão geral do processo de desenvolvimento da educação superior nos PALOP e no Brasil, com ênfase nas relações históricas entre o Brasil e a África, pontuando iniciativas do governo brasileiro voltadas para o fortalecimento de vínculos múltiplos com o continente africano. Esse percurso histórico abrange a caracterização do Programa PEC-G concebido como instrumento de cooperação internacional no campo da educação superior entre países em desenvolvimento.

2.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS PALOP

A política externa brasileira, desde o final do século XIX até o fim da Segunda Guerra Mundial, optou pelo afastamento do continente africano, possivelmente na tentativa de apagar da memória nacional as relações com a África, sobretudo pelo incômodo legado da escravidão.

Para Saraiva (2012), o Brasil, após a Segunda Guerra Mundial, estabeleceu como política a expansão industrial e a construção de certa influência no ambiente internacional. Esses objetivos tornaram-se a base para a inclusão da África na agenda das relações internacionais do Brasil já na década de 1950, de forma que o ano de 1961 tornou-se um marco histórico nas relações do Brasil com o continente africano em razão das medidas adotadas pelo Presidente Jânio Quadros voltadas para o nascimento da política africana do Brasil. Jânio Quadros afirmou que “[...] a nova política africana do Brasil seria uma modesta recompensa pelo imenso débito que o Brasil tinha para com o povo africano”. (apud SARAIVA, 2012, p.37)

Desse modo, um dos primeiros resultados concretos das novas inclinações da diplomacia brasileira aconteceu em 1961, quando o Itamaraty criou a Divisão África como uma demonstração da importância especial que o governo brasileiro passava a dedicar ao relacionamento com os países africanos. Na verdade, essa política de re-aproximação fez parte de uma estratégia brasileira na busca de novos parceiros políticos e econômicos internacionais, visando conquistar maior autonomia no espaço das relações internacionais da época. Após 1964, e nas décadas seguintes, a política externa do Brasil com o continente africano permaneceu seletiva, com prioridades específicas, sendo o foco direcionado a poucos países, regiões e temas.

De acordo com Penha (2011), a política africana do Brasil sofreu revezes ao longo das décadas de 1990 e 2000, destacando-se as gestões dos Presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. No período do governo Fernando Henrique Cardoso, o interesse em inserir o Brasil no processo da globalização provocou um enfraquecimento das relações políticas com o continente africano, com relativa perda de espaços conquistados desde o governo Geisel e a resultante diminuição dos fluxos comerciais.

Dessa forma, as novas prioridades de parcerias do Brasil excluía a África como região de interesses comerciais do país. Segundo Penha (2011), as relações comerciais e diplomáticas com a África declinaram sensivelmente na década de 1990. Essa avaliação pode ser confirmada através de fatos, como, por exemplo, as relações de intercâmbio comercial reduziram de 10% do total do comércio exterior, verificado nos anos de 1980, para 2% em 1990, níveis iguais aos anos de 1960. A diminuição do número de embaixadas e de diplomatas servindo na África também acompanhou essa tendência de redução.

Penha (2011) declara que ao final de 1993, o Brasil tinha 24 diplomatas na África, enquanto em 1983 eram 34, comparando-se com os 161 servindo na Europa, 52 na América do Norte e 77 na América do Sul, percebe-se uma redução proporcional. No entanto, um fato positivo ocorrido na década de 1990 foi a criação, em 1996, da Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa, tornando-se um espaço natural para a construção de uma verdadeira política africana do Brasil.

Segundo o autor, a primeira proposta de criação da CPLP surgiu em 1989, sob o governo do presidente José Sarney, que reuniu os presidentes de Portugal, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, tendo por objetivos iniciais promover o desenvolvimento cultural e realizar o acordo ortográfico unificado. Além disso, de acordo com o Itamaraty, a CPLP poderia se constituir num espaço de interseção entre vários processos de integração econômica regional como o Mercosul e a Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental. Entretanto, a consecução dos objetivos previstos na constituição da CPLP encontrou obstáculos decorrentes da fragilidade econômica dos países africanos e das instabilidades dos processos políticos em Angola e Moçambique. Contudo, apesar das dificuldades na implementação de um programa comum, a CPLP foi considerada como uma forte tendência da política africana brasileira que poderia potencializar interesses comuns na década de 2000.

Na gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, a partir de 2003, ocorreu uma retomada do interesse político pela África e, de modo especial, pelos PALOP, o que ficou evidenciado pela política de não restringir a diplomacia unicamente ao comércio internacional

com os países desenvolvidos. Nesse sentido, uma das primeiras medidas adotadas pelo governo brasileiro foi a reabertura e ampliação dos postos diplomáticos que haviam sido fechados na década de 1990, elevando para 30 o número de embaixadas e consulados gerais na África.

Os países africanos, reciprocamente, mostraram interesse em estabelecer representações diplomáticas em Brasília, promovendo o relacionamento entre ambos. Também, outro resultado positivo foi a valorização da dimensão política nas relações com a África possibilitando incrementar os investimentos e as relações comerciais com o continente. Dessa maneira, a partir de 2003, foram implementados acordos de cooperação internacional voltados para o apoio ao desenvolvimento infraestrutural de países da África, especialmente os PALOP.

Isso ocorreu por meio da criação de programas cujos objetivos têm favorecido a execução de projetos que somam esforços no desenvolvimento de países do continente africano. Sendo esses alguns exemplos: apoio aos programas de agricultura familiar, formação da universidade pública de Cabo Verde, transferência tecnológica nos campos dos medicamentos retrovirais contra o HIV, bem como no campo da industrialização agrária, com apoio da EMBRAPA, além da transferência de experiências do modelo brasileiro de pequenas e médias empresas conduzidas pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). No contexto das iniciativas de cooperação técnico-científica Brasil-África, foi instituído, em 2004, o Programa de Cooperação Temática em Ciência e Tecnologia (PróÁfrica) que apresentou como propósito:

Contribuir para a elevação da capacidade científico-tecnológica dos países africanos, por meio do financiamento da mobilidade de cientistas e pesquisadores com atuação em projetos nas áreas selecionadas por sua relevância estratégica e interesse prioritário para a cooperação científico-tecnológica. (BRASIL, 2004 d)

O PróÁfrica foi elaborado como um programa multilateral de estratégia regional, direcionado para iniciativas de desenvolvimento nas áreas de ciências humanas e sociais, na preparação de programas e projetos na área de Ciência & Tecnologia, bem como na promoção de desenvolvimento no campo de recursos hídricos, mineração e petróleo, saúde (com ênfase nas doenças tropicais), agricultura, zootecnia e biotecnologia. Ressalta-se que tais iniciativas de cooperação Brasil-África são formas de cooperação Sul-Sul, com o objetivo de incluir, na agenda política, questões de interesse dos países envolvidos, visando encontrar possíveis alternativas para a superação de suas limitações internas e regionais.

Nessa perspectiva, o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva articulou ações orientadas para a política externa de cooperação Sul-Sul voltada para a população do continente africano, particularmente na área da educação. De acordo com o MRE, o desempenho político do Itamaraty na condução dos acordos de cooperação técnica com a África propiciou as condições culturais para aumentar a presença de estudantes africanos no Brasil, sobretudo os de origem dos países africanos lusófonos.

Não obstante, o sistema de educação superior na África se encontrar em processo de crescimento. Segundo Desidério (2006), o incremento da educação superior nos países africanos especialmente, nos PALOP, mesmo após a independência, ainda mantém o formato e a filosofia das universidades coloniais, espelhadas no sistema europeu de origem. O desenvolvimento dessas instituições é amparado por donativos estrangeiros, de modo que tais estabelecimentos, enfrentam problemas como a escassez de recursos ou a dependência de assistência financeira externa para ensino e pesquisa.

Ainda nessa perspectiva, Subuhana (2009) acrescenta que, embora as instituições de ensino superior nos países africanos de língua portuguesa estejam em processo de expansão e também de inovação, o sistema de educação superior ainda não está consolidado e atende um pequeno número da população. Segundo o autor, já que o número de potenciais candidatos à educação superior continua a crescer e as universidades nacionais não se encontram preparadas para absorver essa demanda, a “[...] opção de alguns pais e familiares tem sido enviar seus filhos para realizarem seus estudos universitários no exterior, em especial Portugal, África do Sul e Brasil (SUBUHANA, 2009, p.112) ”.

Corroborando os dois autores supracitados, Carvalho (2012) informa que a maioria das instituições de ensino superior em Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe teve como marco inicial a década de 90, além de outras universidades públicas que são remanescentes do período colonial e passaram por mudanças nas suas diretrizes e estruturas curriculares após 1990. A revitalização dessas universidades resultou na ampliação da oferta de vagas e na criação de novos cursos, entretanto elas ainda apresentam deficiência na cobertura e não atendem satisfatoriamente a população universitária.

Em Angola, segundo Carvalho (2012), o processo de criação de instituições de educação superior começou na década de 1960, com a implantação da primeira instituição de ensino superior em Angola (1962) a partir da criação dos Estudos Gerais Universitários de Angola. Em 1968, os Estudos Gerais Universitários de Angola foram transformados em Universidade de Luanda. Em 1976, foi fundada a Universidade de Angola, mantendo-se como única instituição de ensino superior de âmbito nacional. Em 1985, a Universidade de Angola

transformou-se em Universidade Agostinho Neto, permanecendo como única instituição estatal de educação superior no país. Em 2009, a Universidade Agostinho Neto foi reestruturada e deu origem a sete universidades de âmbito regional.

Carvalho (2012), afirma que em Angola no ano de 2011, estavam em funcionamento 17 universidades (7 estatais e 10 privadas), 19 institutos superiores (7 estatais e 12 privados) e 2 escolas superiores autônomas, ambas estatais.

A educação superior em Cabo Verde está incipiente. Como observa Ramos (2012), tradicionalmente os jovens cabo-verdianos realizam seus estudos superiores no exterior, em países como Portugal, Brasil, a extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e Cuba, entre outros. No entanto, principalmente na última década, o país tem avançado na criação de um sistema de educação superior capaz de atender à demanda crescente de pessoas que almejam a formação universitária.

Segundo Ramos (2012), atualmente existem em Cabo Verde as seguintes IES: Universidade Jean Piaget (Uni-Piaget), Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), Universidade Lusófona, Universidade Intercontinental de Cabo Verde (Unica), Instituto Superior de Ciências Econômicas e Empresariais (ISCEE), Universidade do Mindelo (UM), Universidade de Santiago (US), Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais (ISCJS) e Escola Internacional de Artes do Mindelo. De acordo com o autor, Cabo Verde implementa uma política de valorização de recursos humanos que permite atrair bons professores de outros países da África, sobretudo da região ocidental.

Sanhá (2009), declara que o sistema de educação da Guiné-Bissau tem sido prejudicado pela frequente instabilidade política do país. No entanto, observa-se uma evolução positiva da taxa de escolarização nos diferentes níveis de ensino, embora os índices de conclusão ainda sejam considerados muito baixos. Nesse país, o ensino superior desenvolveu-se a partir do final da década de 1970. De acordo com Sanhá (2009), as IES em funcionamento são: Escola Tchico Té (Escola de Formação de Professores, fundada em 1979); Escola Nacional de Educação Física e Desporto (desde 1986); Centro de Formação Administrativa, criado na década de 1980; Universidade Colinas de Boé, fundada em 2003; e Universidade Amílcar Cabral, criada em 2003 e substituída pela Universidade Lusófona da Guiné-Bissau, em 2008.

Moçambique, segundo Rosário (2013), apresenta um histórico de educação superior desde o período colonial quando foi criada, em 1962, a primeira instituição Estudos Gerais Universitários de Moçambique (EGUM). Em 1968, foi criada a Universidade Lourenço Marques (ULM), mais tarde transformada em Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

Segundo o autor, em Moçambique, particularmente, a partir dos anos de 1990, houve a expansão do ensino superior, de maneira que existem cerca de 44 instituições de educação superior nesse país.

Augel (2009), afirma que o ensino superior em São Tomé e Príncipe ainda não está plenamente desenvolvido. Em 1998, foi criado o Instituto Politécnico, que oferece cursos de Administração e Gestão, e Pedagogia. Além dessa instituição, existem duas IES privadas: o Instituto Universitário de Contabilidade, Administração e Informática e a Universidade Lusíada, criados em 2005 e 2006, respectivamente.

Por conseguinte, o sistema de educação superior nos Países Africanos de Língua Portuguesa se encontra em expansão, porém a oferta de vagas nos cursos existentes ainda é insuficiente para atender àqueles que buscam a formação superior. Isto contribui para o incremento da migração internacional com fins de estudos.

2.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Tratando-se do desenvolvimento da educação superior no Brasil, historicamente, Portugal proibiu a criação de universidades no Brasil. Durante o período colonial, as famílias que representavam os setores hegemônicos da sociedade enviavam seus filhos à Europa, em busca de educação superior. No início do século XIX, após a vinda do Príncipe Regente D. João VI para o Brasil, foram criadas as primeiras Escolas Superiores, inicialmente, a Escola de Cirurgia, em Salvador e, em seguida, a Academia de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, ambas fundadas em 1808.

Anos depois, em 1827, também por decisão do Príncipe Regente, foi autorizada a abertura de Faculdades de Direito em São Paulo e em Pernambuco, na cidade de Olinda, ocorrendo em 1854, a transferência de Olinda para Recife, desse modo foi então consolidado o modelo de educação superior sem universidades. Segundo Santos e Almeida Filho (2012, p.115): “[...] sucessivas propostas de implantação de universidades foram levadas ao Parlamento Nacional, porém prevaleceu a posição conservadora de valorização das faculdades”.

No século XX, particularmente a partir da década de 1930, foram instituídas as primeiras universidades no Brasil. Nos anos de 1934 e 1935, foram inauguradas, respectivamente, em São Paulo, a Universidade de São Paulo e, no Rio de Janeiro, a Universidade do Distrito Federal. Nos anos subsequentes até 1964, foram criadas 22

universidades, localizadas nas capitais dos Estados da Federação, que integraram o sistema de universidades públicas federais. O governo militar, implantado em 1964, reconhecendo a necessidade de mudanças, promoveu, em 1968, uma reformulação do sistema de ensino superior no Brasil. A Reforma Universitária tentou organizar o ensino superior no Brasil, efetuando as seguintes mudanças: extinção da cátedra, fim da autonomia das faculdades, criação de institutos, faculdades e escolas, introdução do sistema de créditos, ciclo básico antes da formação profissional, garantia da representação discente e docente, indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

Em paralelo a esse processo, ocorreu no Brasil a expansão da oferta de vagas em cursos da rede particular de ensino superior, observando-se o surgimento de grande número de instituições privadas. A partir dos anos de 1990, o sistema de educação superior no Brasil passou por modificações provocadas pela homologação de leis que foram criadas para atender às exigências estabelecidas na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, destacou-se a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996, que apresentou inovações na educação superior (BRASIL, 1996). Entre as principais mudanças, incluem-se: a obrigatoriedade do credenciamento das instituições de ensino superior, precedida de avaliações, além da necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores; a criação do ENEM como alternativa ao tradicional vestibular; a definição de parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio; a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para os diferentes cursos de graduação.

No governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, ocorreram avanços importantes em relação à educação superior. São aqui pontuadas as principais iniciativas: a Lei nº 10.861/2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes, formado por três componentes principais: avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes (BRASIL, 2004 a); o Projeto de Lei nº 3.627/2004, que instituiu o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas Instituições Públicas Federais de Educação Superior (BRASIL, 2004 b), mais tarde transformado na chamada Lei de Cotas, a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012); a Lei nº 11.096/2005, que criou o Programa Universidade para Todos, conhecido como PROUNI (BRASIL, 2005), que consiste basicamente na oferta de bolsas de estudo integrais e parciais de 50%, em instituições privadas de ensino superior, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

Conforme Santos e Almeida Filho (2012) outra importante realização nesse período foi o lançamento, em 2007, do Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que teve como objetivo ampliar a oferta de vagas públicas no ensino superior, tendo sido implantado com um orçamento inicial de 7 bilhões de reais com previsão de aplicação no prazo de cinco anos, contados a partir do ano de 2007. O REUNI propôs as seguintes diretrizes: expansão de matrículas, especialmente no turno noturno; novos itinerários curriculares; ampla mobilidade estudantil; programas de inclusão social e assistência estudantil; articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica. Tomando como base o atendimento das diretrizes estabelecidas pelo REUNI, o MEC lançou, em 2010, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, apresenta-se alguns dados estatísticos da educação superior no Brasil, extraídos do Censo da Educação Superior publicado pelo INEP, relativo ao ano de 2012.

Tabela nº 7 – Número de IES por categoria administrativa – 2012

Educação Superior	Categoria Administrativa				
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total Geral
Instituições	304	116	85	2.112	2.416

Fonte: Censo da Educação Superior – INEP (BRASIL, 2013 b).

Percebe-se que, numericamente, as IES privadas apresentaram vantagem em relação às públicas federais (87,4% e 12,5%, respectivamente). Segundo Santos e Cerqueira (2009), a expansão das instituições privadas ocorreu principalmente a partir dos anos de 1980, associada ao crescimento da demanda de vagas destinadas ao ensino superior, em especial no turno noturno. Nesse período, o aumento da procura por ensino superior estava relacionado às camadas de classe média da população, que foram beneficiadas com as novas oportunidades de trabalho em setores mais modernos da economia.

Desse modo, a oferta de cursos de graduação noturnos pela iniciativa privada tornou-se uma oportunidade de acesso para os setores da sociedade já inseridos no mercado de trabalho e impossibilitados de frequentar cursos diurnos. O setor público não se preparou para atender a essa demanda. No entanto, o setor privado foi capaz de absorvê-la, porque se concentrou no oferecimento de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso quanto para o prosseguimento e término dos

cursos de graduação. Em 1986, 76,5% das matrículas se concentravam no setor privado. Segundo o relatório do IPEA/2013, ainda na década de 1980, o setor privado ampliou o número de seus estabelecimentos por meio de fusão e incorporação de estabelecimentos menores. A Tabela nº 8 revela o quantitativo numérico de matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa em 2012.

Tabela nº 8 – Matrículas de Graduação por Categoria Administrativa – 2012

Educação Superior	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Graduação					
Instituições	1.087.413	625.283	184.680	5.140.312	7.037.688

Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, 2013 b).

Diante dos resultados apresentados na Tabela nº 8, nota-se, pela ótica da matrícula, que o maior número de estudantes se concentrou em estabelecimentos privados em 2012. De acordo com os dados publicados pelo INEP, das 7.037.688 matrículas de graduação registradas em 2012, 5.140.312 pertencem às IES particulares. Desse modo, a matrícula em estabelecimentos privados correspondeu a 73% do total.

De acordo com Laus (2012), o crescimento das instituições privadas consolidou-se na década de 1990, quando estas passaram a ser beneficiadas com financiamentos concedidos pelo Banco de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Segundo a autora, tais empréstimos apoiados em juros baixos e isenções de tributos propiciaram a rápida expansão do setor privado a partir daquele período.

Embora seja reconhecido que a maior quantidade de matrículas da educação superior concentra-se em instituições privadas. Um estudo realizado por Ristoff (2013), dedicado à análise do Censo da Educação Superior, trouxe informações demonstrativas de uma mudança de direção, em decorrência do contínuo aumento do número de matrículas nas Instituições Públicas de Ensino Superior particularmente, a partir de 2008. A Tabela nº 9, apresenta a evolução das matrículas na graduação por categoria administrativa nos anos de 2000 a 2012, de acordo com dados coletados por Ristoff (2013).

Tabela nº 9 – Evolução das Matrículas na Graduação por Categoria Administrativa-2000-2012

ANO	PRIVADA	% DE CRESCIMENTO	PÚBLICA	% DE CRESCIMENTO	TOTAL
2000	1.807.219	17,5	888.708	6,8	2.695.927
2001	2.091.529	15,7	944.584	6,3	3.036.113
2002	2.434.650	16,4	1.085.977	15,0	3.520.627
2003	2.760.759	13,4	1.176.174	8,3	3.936.933
2004	3.009.027	9,0	1.214.317	3,2	4.223.344
2005	3.321.094	10,4	1.246.704	2,7	4.567.798
2006	3.632.487	9,4	1.251.365	0,4	4.883.852
2007	3.914.970	7,8	1.335.177	6,7	5.250.147
2008	4.255.064	8,7	1.552.953	16,3	5.808.017
2009	4.430.157	4,1	1.523.864	-1,9	5.954.021
2010	4.736.001	6,9	1.643.298	7,8	6.379.299
2011	4.966.374	4,9	1.773.315	7,9	6.739.689
2012	5.140.312	3,5	1.897.376	7,0	7.037.688

Fonte: Ristoff (2013).

Observa-se na Tabela nº 9, que os anos de maior crescimento do setor privado foram de 2000 a 2003. Nesses anos, a política educacional foi favorável à privatização estabelecida durante o governo Fernando Henrique Cardoso. A partir de 2003, percebe-se, já no ano seguinte, uma queda no crescimento do setor privado, de 13% para 9%, mostrando uma tendência quase constante de diminuição desse ritmo desde então.

Segundo Ristoff (2013), essa redução do setor privado não significou um automático crescimento das matrículas do setor público mesmo porque, embora o Programa Universidade para Todos (PROUNI) seja uma política pública federal que beneficiou candidatos de baixa renda familiar, favoreceu também o aumento de matrículas no setor privado diminuindo a representação do setor público. Entretanto, políticas públicas destinadas à área da educação superior, a exemplo do REUNI, já manifestam efeitos positivos, haja vista a tendência de um ritmo de crescimento significativo do setor público em comparação ao privado nos anos de 2008, 2010, 2011 e 2012.

Por conseguinte, ainda são muitos os desafios para alcançar o equilíbrio entre acesso, expansão e qualidade da educação superior tanto nos PALOP como no Brasil, sendo nesse contexto que os estudantes PEC-G trilham seus percursos universitários e vivenciam suas experiências de intercâmbio cultural.

2.3 A UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Para contextualizar este trabalho sobre o convênio PEC-G, no âmbito da Universidade Federal da Bahia, traça-se, aqui, uma síntese histórica da fundação dessa instituição. Pontuando o período que vai desde a fundação da Escola de Cirurgia em 1808, até o século XX, mais especificamente, o ano de 1946, quando foi instituída a Universidade da Bahia que, mais tarde, passou a integrar o Sistema Federal de Ensino, sendo, em 1965, denominada Universidade Federal da Bahia.

De acordo com Cunha (1986), as primeiras iniciativas de oferta de ensino superior no Brasil ocorreram após a chegada dos jesuítas. Segundo o autor, em 1572, no Colégio do Terreiro, na Bahia, ensinava-se Filosofia, antes de Teologia. Nesse colégio, estudaram padre Antonio Vieira, Gregório de Matos e Guerra entre outros. O grau de mestre em Artes era concedido por determinação da Companhia de Jesus. Boaventura (1999) relata que inúmeras são as referências ao nível avançado do Colégio do Terreiro.

Com a vinda da família real, por meio de decisões do Príncipe Regente, surgem novos horizontes para o ensino e a cultura no Brasil. No que se refere à educação superior, uma das primeiras inovações foi a criação da Escola de Cirurgia da Bahia, em 18 de fevereiro de 1808, e, no mesmo ano a fundação da Escola de Cirurgia do Rio de Janeiro. Conforme Boaventura (1999), os primeiros passos para a transformação da Escola de Cirurgia da Bahia em Faculdade de Medicina foram dados em 1829, através da Fundação da Sociedade de Medicina, que teve como tarefa analisar as propostas de reforma do ensino médico.

A partir de então, elaborou-se o projeto de reforma que, em 1832, foi aprovado como Lei. O projeto transformava as academias médico-cirúrgicas da Bahia e do Rio de Janeiro em Faculdades de Medicina e dava a estas o direito de conceder o título de Doutor em Medicina. Após 1832, ao receber a denominação de Faculdade de Medicina da Bahia, foram realizadas reformas curriculares, a congregação teve mais autonomia e a duração do curso alcançou seis anos. Mais tarde, foram criados e incorporados à Faculdade de Medicina os cursos de Farmácia e Odontologia. A Faculdade passou por diversas reformas no século XIX e no seguinte.

De acordo com Boaventura (1999), como iniciativas particulares, na segunda metade do século XIX, foram criadas novas instituições de ensino superior na Bahia: a Academia de Belas Artes, fundada em 1877, sendo reconhecida pelo governo federal em 1943; também em 1877, visando dar suporte técnico à produção açucareira, no Recôncavo baiano, criou-se o

Imperial Instituto Agrícola da Bahia que, depois de sucessivas mudanças, passou a Escola de Agronomia de Cruz das Almas. A Escola de Agronomia de Cruz das Almas foi inicialmente, vinculada à Secretaria de Agricultura do Estado da Bahia, mas, tempos depois, passou para o poder público federal, tendo sido incorporada à Universidade Federal da Bahia em 1967. Seguiram-se, ainda no século XIX, a fundação da Faculdade de Direito, em 1891, e da Escola Politécnica da Bahia, em 1897. Na primeira metade do século XX, foram criadas as Faculdades de Ciências Econômicas da Bahia e a de Filosofia, Ciências e Letras, em 1934 e 1941, respectivamente.

No século XX, no início dos anos 40, a Bahia contava com um grupo de faculdades abrangendo diversas áreas do conhecimento que possibilitavam a criação da universidade, segundo o critério de reunião de escolas. Em 1946, a Faculdade de Medicina liderou o processo de criação da Universidade da Bahia. Desse modo, criou-se oficialmente a Universidade da Bahia, por meio do Decreto-lei nº 9.155, de 8 de abril de 1946, no governo do Presidente Eurico Gaspar Dutra, sendo Ministro da Educação Ernesto Souza Campos. A instituição foi simbolicamente instalada em 2 de julho do mesmo ano.

Apesar da criação oficial da Universidade da Bahia, naquele momento ainda não se implantava plenamente a universidade. Além da incorporação de antigas escolas, era necessário um grande esforço para a criação de novas unidades e órgãos complementares, para constituir um efetivo sistema universitário. Em 1950, houve a federalização das unidades isoladas que compunham a Universidade da Bahia, através da Lei nº 1.254, de 04 de dezembro, e, a partir dessa época, ocorreu a integração da universidade ao Sistema Federal de Ensino. Anos depois, por meio da Lei 4.759, de 20 de agosto de 1965, a Universidade da Bahia recebeu a denominação de Universidade Federal da Bahia.

Na gestão do professor Edgard Santos (1946-1961), primeiro reitor da UFBA, registrou-se a implantação da Escola de Enfermagem e do Hospital das Clínicas, atual Hospital Universitário Professor Edgard Santos (HUPES). Destaca-se, ainda, a formação de um conjunto de Escolas de Arte: os Seminários Livres de Música em 1955, origem da atual Escola de Música, e as Escolas de Teatro e de Dança em 1956, que, ao lado da Escola de Belas Artes, dão uma dimensão do núcleo de formação e produção artístico-cultural implantado pela universidade. Acrescenta-se, também, a fundação da Faculdade de Arquitetura e da Escola de Administração no ano de 1959.

Salienta-se, ainda, a criação na UFBA, do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) em 1959, voltado especificamente para os estudos africanos e asiáticos. O CEAO foi criado numa época em que o Brasil iniciava uma política de presença diplomática no continente

africano e quando diversas nações africanas intensificavam a luta de libertação do colonialismo europeu. O Centro de Estudos Afro-Orientais foi concebido como um canal de diálogo, por um lado, entre o Brasil e os países africanos e asiáticos, e por outro, entre a universidade e a comunidade afro-brasileira. O CEAO, porém, apesar de esporadicamente se ter voltado para o estudo e o ensino de assuntos pertinentes ao Oriente Médio e Ásia, inclusive o ensino de línguas (hebreu, japonês, árabe ...), concentrou seu foco, ao longo dos anos, no estudo de temas africanos e afro-brasileiros.

Esse Centro de Estudos tem divulgado uma parte significativa da produção científica de seus pesquisadores através da publicação de trabalhos monográficos e coletâneas, porém sua mais antiga e sistemática produção editorial é a *Revista Afro-Ásia*. Com seu primeiro número editado em 1965, a *Afro-Ásia* foi a primeira revista acadêmica da América Latina voltada exclusivamente para estudos e pesquisas relacionadas com África e a diáspora africana. Os trabalhos publicados na *Afro-Ásia* têm incentivado reflexões e debates sobre temas como a história da escravidão e do tráfico transatlântico de escravos, relações e desigualdades raciais e os complexos processos de formação identitárias, entre outros.

Dessa forma, observa-se que a criação do CEAO ocorreu no momento em que o governo brasileiro adotou uma política de reaproximação com o continente africano, cabendo ressaltar que, nesse período, foi criado pelo governo federal o programa PEC-G, especificamente, em 1964.

A Reforma Universitária de 1968 promoveu uma profunda reestruturação acadêmica e administrativa nas universidades brasileiras. A partir da reforma, a UFBA criou os Institutos de Matemática, Química, Física, Biologia, Ciências da Saúde e Letras, a Faculdade de Comunicação, as Escolas de Biblioteconomia e de Nutrição e a Faculdade de Educação. A Faculdade de Filosofia passou a chamar-se Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e incorporou os cursos de Psicologia e Museologia. Nesse período, o aumento do número de cursos de graduação impulsionou a expansão da infraestrutura física da universidade por meio da criação dos *campi* do Canela, Federação e Ondina.

A partir da década de 1970, houve a implantação dos primeiros cursos de pós-graduação inicialmente, os cursos de mestrado em consonância com a política nacional de qualificação de docentes universitários. Após os anos oitenta, a UFBA intensificou a oferta de cursos tanto em nível de mestrado quanto de doutorado, de modo que, em 2010, existia um total de 71 programas (segundo o número oficial da Capes), sendo 41 cursos de doutorado, 58 cursos de mestrado acadêmico e 7 cursos de mestrado profissional.

Desse modo, no processo histórico de fundação da UFBA, evidenciou-se, particularmente, a partir da década de setenta, uma ênfase na vertente educacional e cultural por meio da implementação de diversos intercâmbios internacionais. Um marco importante foi a criação da Assessoria para Assuntos Internacionais, no ano de 1996, com o objetivo de apoiar e ampliar os acordos de cooperação técnica, científica e cultural entre a UFBA e outras instituições de ensino superior em nível nacional e internacional, promovendo o intercâmbio de estudantes de graduação e pós-graduação beneficiários desses acordos.

2.3 O PEC-G: estrutura e funcionamento

Conforme o *Manual do PEC-G* (2000), após a Segunda Guerra Mundial intensificaram-se as relações entre o Brasil e outros países latino-americanos, gerando interesses comuns e propiciando maior intercâmbio estudantil. Com o aumento do número de estudantes estrangeiros, nasceu a necessidade de se celebrarem Convênios de Cooperação Cultural bilateral, que incluíam o aspecto educacional, a fim de unificar as condições de intercâmbio estudantil e, a garantia de igualdade de tratamento aos estudantes-convênio pelas universidades. Daí vem a denominação “estudante-convênio”, ou seja, estudantes selecionados, por via diplomática, com fundamentação legal nesses acordos bilaterais firmados pelo Brasil com outros países, especialmente os da América Latina.

Em 1964, o PEC-G recebeu sua atual denominação em relatório do MRE, que conduziu o Programa, sem a participação do MEC, em contato direto com as IES até 1967. O PEC-G tem sido desenvolvido desde então, com base na assinatura de Protocolos conjuntos com prazos indeterminados entre dois Ministérios: o MEC com a participação das Instituições de Ensino Superior e o MRE com a participação das Missões diplomáticas e Repartições consulares.

Ao longo do tempo, os Protocolos foram avaliados em função dos resultados apresentados pelo desempenho dos estudantes-convênio e das observações encaminhadas pelas IES participantes aos gestores do PEC-G. Dessa forma, a partir da publicação do 1º Protocolo em 1967, alterações foram realizadas visando o aperfeiçoamento dos mecanismos reguladores do programa, a fim de oferecer melhores condições aos estudantes-convênio para integralização do curso nos prazos estabelecidos e permitir o retorno regular aos países de origem, para que este usufrua da sua formação no Brasil que é a meta principal do programa. Ao todo foram assinados 05 Protocolos referentes ao PEC-G. Na sequência são citadas as principais alterações introduzidas por cada Protocolo:

O 1º Protocolo, em 1967, assinado entre o MEC e o MRE, regulamentou a oferta e a distribuição de vagas no programa por país, a seleção dos candidatos e a forma de encaminhamento às IES, definindo as responsabilidades dos Ministérios parceiros;

O 2º Protocolo, em 1974, normatizou as atribuições do MEC em relação ao gerenciamento do PEC-G no Brasil e deixou de restringir-se aos países da América Latina incluindo países da África e do Caribe;

O 3º Protocolo, em 1986, estabeleceu o tempo máximo de permanência do estudante-convênio nos cursos de graduação;

O 4º Protocolo retirou a gerência do PEC-G da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e passou para a Secretaria da Educação Superior (SESu/MEC) no ano de 1993;

O 5º Protocolo instituiu o *Manual de Estudantes-Convênio de Graduação*, com função regulamentadora, em 1998.

Atualmente, o Decreto nº 7.948/2013, publicado no *Diário Oficial da União*, de 13.03.2013 (Anexo A), é o instrumento legal que normatiza o PEC-G, revogando os Protocolos anteriores e o *Manual de Estudantes-Convênio de Graduação* (BRASIL, 2000 a/b). Esse Decreto confere maior força jurídica ao programa e mantém a maioria das normas estabelecidas nos Protocolos anteriores e no Manual (BRASIL, 2000 a/b), no entanto, fez algumas modificações: redução da faixa etária de ingresso no programa para idade entre 18 e 23 anos³; permissão, em caráter excepcional, de apresentação do certificado de conclusão de curso do ensino médio no ato da matrícula na IES; ampliação do prazo de tolerância em caso de reprovação na mesma disciplina, de duas vezes para três, após o primeiro ano de estudos; concessão de isenção de participação no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) aos estudantes-convênio; concessão ao estudante-convênio o direito de pleitear auxílio financeiro⁴ para manutenção no país.

O Decreto 7.948/2013 assim define o programa PEC-G:

Parágrafo Único. O PEC-G constitui um conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional internacional, preferencialmente com os países em desenvolvimento, com base em acordos bilaterais vigentes e caracteriza-se pela formação do estudante estrangeiro em curso de

³ O *Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação* (BRASIL, 2000) estabelecia a idade entre 18 e 25 anos para participação no processo seletivo do PEC-G.

⁴ O auxílio financeiro é concedido através do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes), implantado em 2006, que ofereceu ao estudante PEC-G uma bolsa, no valor de um salário-mínimo mensal, durante 12 meses, podendo ser renovado até o final do curso de graduação sempre condicionado ao bom desempenho acadêmico.

graduação no Brasil e seu retorno ao país de origem ao final do curso. (BRASIL, 2013 a)

Por conseguinte, o PEC-G tem por principal objetivo a formação de recursos humanos com o compromisso estabelecido de retornar ao país de origem ao término do curso de graduação. Esse programa destina-se aos estudantes oriundos de 56 países localizados na América Latina, Caribe, África e Ásia com os quais o Brasil mantém acordos de cooperação nas áreas cultural, científica e tecnológica. Ao todo são 24 países da África, 25 das Américas e 7 da Ásia. De acordo com o MRE, a África é o continente de origem da maior parte dos estudantes PEC-G, com destaque para os Países Africanos de Língua Portuguesa. A tabela nº 10, apresenta a relação nominal dos países participantes no PEC-G.

Tabela nº 10 – Países participantes no PEC-G -2013

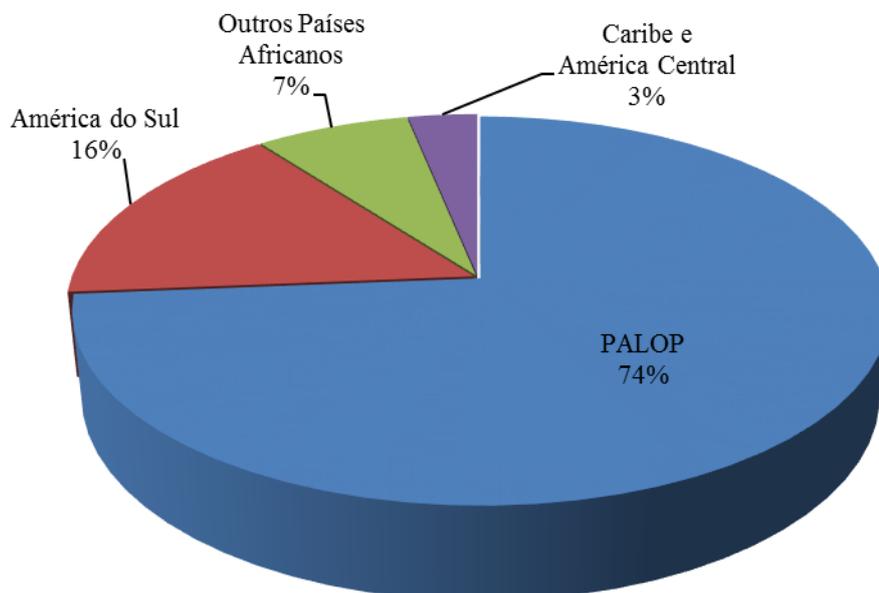
ÁFRICA E ÁSIA			AMÉRICA LATINA E CARIBE
África do Sul	Angola	Argélia	Antígua & Barbuda
Argélia	Benin	Cabo Verde	Cuba
Camarões	Costa do Marfim	Egito	Guatemala
Gabão	Gana	Guiné-Bissau	Haiti
Índia	Máli	Marrocos	Honduras
Líbano	Namíbia	Nigéria	Jamaica
Moçambique	República D. do Congo	República do Congo	Panamá
Quênia	Senegal	Togo	Trinidad & Tobago
Tanzânia	São Tomé e Príncipe	Tanzânia	Argentina
Timor Leste	Tailândia	Paquistão	Bolívia
Síria	China		Chile
			Colômbia
			Costa Rica
			El Salvador
			Equador

			Guiana
			México
			Nicarágua
			Paraguai
			Peru
			República Dominicana
			Suriname
			Uruguai
			Venezuela

Fonte: MRE/Divisão de Temas Educacionais/2013. (BRASIL, 2013 c).

A adesão significativa de estudantes-convênio, de origem dos Países Africanos de Língua Portuguesa, ao PEC-G evidencia-se, por exemplo, nos dados divulgados pelo IPEA (2010), através do Relatório de Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional (COBRADI). Segundo o COBRADI, em 2010, estavam ativos, ou seja, regularmente matriculados em IES brasileiras, 1.643 estudantes PEC-G, oriundos de diversos países da África, América do Sul, Caribe e América Central. Sendo que, desse grupo 1.211 estudantes procederam dos PALOP. A maior participação desses estudantes procedentes dos PALOP está demonstrada no gráfico nº 1, que espelha a origem dos estudantes PEC-G ativos no Brasil em 2010.

Gráfico nº 1- Origem dos estudantes PEC-G, ativos no Brasil em 2010



Fonte: IPEA / Relatório COBRADI /2010.

Observa-se no gráfico nº 1, que cerca de 74,0 % dos estudantes-convênio, ativos, no Brasil, em 2010, foram procedentes dos PALOP. Esse percentual é significativo considerando que as demais regiões (América Latina, Caribe e Outros Países da África) representam juntas 26% do total de estudantes-convênio, ativos em 2010.

O processo de captação e distribuição de vagas para o programa acontece, anualmente, através de consulta feita pela SESu/MEC às IES participantes sobre o número de vagas disponíveis para o PEC-G. O número de vagas por curso e sua distribuição pelas diferentes regiões do país depende das possibilidades reais do sistema de ensino universitário brasileiro.

A seleção para o PEC-G é a etapa em que o programa se relaciona com o outro país participante no Acordo de Cooperação, por meio das Embaixadas ou Repartições consulares brasileiras no exterior. O Edital de seleção, expedido anualmente pelo MEC, disciplina o processo seletivo para o ingresso no PEC-G. Para concorrer às vagas oferecidas, os candidatos cumprem às seguintes exigências: comprovar conclusão do ensino médio ou equivalente; ter entre 18 e 23 anos, preferencialmente; firmarem Termo de Compromisso em que se comprometam a cumprir as regras do PEC-G; firmarem Termo de Responsabilidade Financeira, em que assegurem ter meios para custear as despesas com transportes e para subsistência no Brasil durante o curso de graduação; não pode se candidatar ao PEC-G o estrangeiro portador de visto de turista, diplomático ou permanente, o brasileiro dependente

de pais que estejam prestando serviços no exterior e o indivíduo com dupla nacionalidade, sendo uma delas brasileira.

De acordo com o Decreto 7.948/2013, o candidato deve possuir o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). O Celpe-Bras é conferido aos estrangeiros com desempenho satisfatório em teste padronizado de português desenvolvido pelo MEC. O candidato originário de país em que não haja aplicação do Celpe-Bras poderá realizá-lo no Brasil, uma única vez, após a conclusão do curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras, em IES credenciada. A não aprovação no exame encerra o vínculo do aluno com o PEC-G e implicará no retorno imediato ao país de origem. De acordo com as normas do programa, a IES na qual o estudante é designado para realizar o curso de Português para Estrangeiro não, necessariamente, será a universidade em que o estudante fará o curso de graduação.

O processo seletivo para o PEC-G é feito em 2 etapas: a primeira, se refere à pré-seleção dos candidatos ao PEC-G e ocorre no país de origem através da apresentação dos documentos exigidos, preenchimento e entrega dos formulários de inscrição. A segunda, acontece no Brasil por meio de uma comissão de avaliação das candidaturas ao PEC-G. A comissão de avaliação é composta por representantes da SESu/MEC, do MRE e de algumas universidades brasileiras convidadas para participarem da avaliação.

Após aprovação no processo seletivo, é exigido do estudante o Visto temporário IV para entrada e permanência no Brasil, sendo vedado ao estudante estrangeiro o exercício de atividade remunerada. Para ingressar no programa o candidato deve comprovar que dispõe de recursos financeiros suficientes para custear sua manutenção no Brasil: moradia, alimentação, transporte, vestuário etc. Para tanto, uma das exigências do PEC-G é a assinatura de um Termo de Compromisso financeiro pelo responsável do estudante.

Embora, no processo seletivo, o responsável assina um termo comprometendo-se a enviar quatrocentos dólares mensais para custear as despesas do estudante no Brasil, isso não garante a manutenção do aluno durante o curso. Muitos deles não recebem qualquer auxílio de suas famílias e sofrem privações. Em decorrência dessa realidade, o governo brasileiro instituiu através do MEC, sob a responsabilidade da SESu, o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes), que oferece ao estudante-convênio, regularmente matriculado em Instituição de Ensino Superior Federal, uma bolsa de estudo no valor de um salário mínimo mensal.

Também o MRE, através de editais específicos, concede bolsas de estudo aos estudantes PEC-G. As bolsas concedidas pelo Itamaraty são as seguintes:

Bolsa Mérito – concedida, por seis meses, ao estudante-convênio com notável rendimento acadêmico, existindo a possibilidade de renovação mediante um novo processo seletivo, o estudante contemplado com essa modalidade de bolsa tem direito a uma passagem de retorno ao país de origem ao término do curso.

Bolsa Emergencial – destinada aos estudantes que comprovem dificuldades financeiras imprevistas que os impeçam de custear suas despesas com moradia e alimentação.

Bolsa MRE – concedida aos estudantes PEC-G matriculados em Instituições de Ensino Superior Estaduais e, que estejam passando por dificuldades financeiras, após o primeiro ano de estudos.

Além das determinações do Decreto 7.948/2013, o estudante-convênio deve atender às normas vigentes no Estatuto do Estrangeiro (Lei 6.815/80), e ao que for determinado no Estatuto e Regimentos da IES em que estiver matriculado.

3 METODOLOGIA

Esta seção descreve o caminhar metodológico da pesquisa. As opções destacam a abordagem qualitativa e a escolha do estudo de caso como método da pesquisa. Além disso, descreve os procedimentos de coleta dos dados que envolveram a análise documental e o instrumento de coleta por meio de entrevistas. Tais ações resultaram no desenvolvimento e consecução da investigação.

3.1 O MÉTODO DA PESQUISA

Nesta seção, é relatado como foi estruturada a pesquisa, descrevendo etapas e técnicas utilizadas. Inicialmente, é importante apresentar algumas definições. Segundo Laville e Dionne (1999), a palavra método é derivada do grego *methodos*, formado por *meta* “para” e *hodos* “caminho”. Seria então, possível traduzir a palavra por “caminho para” ou “prosseguimento”, “pesquisa”. Desse modo, o método indica regras, propõe um caminho, um procedimento que orienta a pesquisa e auxilia a realizá-la com eficácia. Para os autores, a metodologia define-se como um estudo dos princípios e dos métodos de pesquisa e está associada ao enquadramento teórico global.

Portanto, a metodologia vai além dos procedimentos (métodos e técnicas utilizados na pesquisa), também indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto em estudo. As técnicas de investigação são os procedimentos operacionais e os instrumentos para produzir dados (questionários, entrevistas, observação e análise de documentos), que servem para compreender o fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvelar.

Esta pesquisa foi realizada no campo dos estudos de abordagem qualitativa caracterizando-se como um estudo de caso. O método qualitativo utilizado na compreensão do objeto em estudo baseia-se na concepção de Goldenberg (1977):

Os métodos qualitativos enfatizam as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado. O pesquisador qualitativo buscará casos exemplares que possam ser reveladores da cultura em que estão inseridos. (GOLDENBERG,1977, p.50)

O termo *estudo de caso* originou-se na área da saúde, e suas primeiras experiências procedem da pesquisa médica e psicológica. Nesse sentido, trata-se de uma análise detalhada

de um caso individual que se relaciona com alguma doença. Ou seja, nesse procedimento metodológico, acredita-se que se possa adquirir conhecimento “do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso (GOLDENBERG, 1977, p.37)”. Essa metodologia foi adaptada e se tornou uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em Ciências Sociais, tornando-se uma estratégia que possibilita ao pesquisador um contato direto com o objeto em estudo, sendo considerado relevante o ambiente no qual o estudo está inserido e os sujeitos a ele relacionados.

Yin (2001) afirma que o estudo de caso pode ser tratado como uma importante estratégia metodológica para a pesquisa em ciências humanas, porque permite ao investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado. Segundo o autor, os estudos de caso, em geral, representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Segundo Yin (2001), utiliza-se o estudo de caso em muitas situações para contribuir para o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, além de outros fenômenos relacionados. Nessa perspectiva, a escolha desse método adequa-se aos objetivos desta pesquisa, qual seja, contribuir para a discussão a respeito do programa de cooperação internacional PEC-G, no âmbito da UFBA, à medida que o estudo apresente elementos que possam esclarecer a passagem desses estudantes pela universidade.

Para Yin (2001) assim como outras escolhas metodológicas, o estudo de caso também apresenta desafios importantes. Por se tratar de uma abordagem holística, na qual o contexto é altamente relevante para a compreensão do fenômeno, os procedimentos da pesquisa requerem que se trabalhe, ao mesmo tempo, com um contexto abrangente, por um lado (a internacionalização da educação superior, cooperação internacional, entrada na vida universitária) e, por outro, que se faça um recorte de uma situação singular (o caso dos estudantes-convênio PEC-G, africanos oriundos dos PALOP, matriculados na UFBA entre os anos de 2009 e 2013).

Assim, se torna necessário selecionar fatos, elementos, processos e fontes que venham contribuir para explicar o fenômeno em estudo. Conforme Goldenberg (1977): “é irreal que se possa ver, perceber e descobrir a relação teórica de tudo. Na verdade, os pesquisadores acabam se concentrando em alguns problemas específicos que lhe parecem de maior importância (GOLDENBERG, 1977, p.33) ”.

De acordo com Yin (2001) o grande potencial dessa metodologia está em apresentar uma visão aprofundada da realidade social, o que não pode ser alcançado exclusivamente, por

exemplo, através da análise de dados estatísticos. Esse tipo de estudo requer que se adentre na particularidade do caso. O que exige flexibilidade por parte do pesquisador. Desse modo, não deve haver uma excessiva rigidez em termos da padronização dos dados, nem de tempo de realização da pesquisa. Para Goldenberg (1977), não existem regras fixas e objetivas. Porém, isto não deve ser entendido como falta de rigor, na coleta, no tratamento e na análise dos dados.

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS: pesquisa documental

A pesquisa documental consistiu numa análise dos documentos mantidos em arquivos na Coordenação do PEC-G, localizada na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE/UFBA), referentes aos estudantes-convênio africanos, ativos, selecionados entre os anos de 2009 e 2013.

O critério adotado para seleção dos sujeitos da pesquisa foi serem estudantes-convênio ativos, africanos, oriundos dos PALOP e ingressantes na universidade nos anos de 2009 a 2013. Escolheu-se como recorte para este estudo os discentes de origem dos PALOP porque esses países do continente africano estão entre os que mais aceitaram a proposta do PEC-G enviando um maior número de estudantes para realizarem estudos em nível de educação superior no Brasil.

Para iniciar a pesquisa documental foi encaminhado um ofício assinado pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU) solicitando permissão para verificação dos arquivos e documentos que fornecessem informações sobre os estudantes-convênio matriculados no período de 2009 a 2013, incluindo: telefone, *e-mail*, ano de ingresso no PEC-G/UFBA, cursos de graduação, situação acadêmica, e país de origem dos estudantes.

Os documentos disponibilizados foram do tipo técnico: planilhas, relatórios, pastas dos alunos. Assim como, do tipo oficial: Manual do Estudante-Convênio de Graduação (2000), Decreto Federal nº 7.948/2013, históricos escolares, relatórios de execução do PEC-G/UFBA nos anos de 2009 a 2013, ofícios da SESu/MEC, ofícios da UFBA para o MEC ou MRE, resultados da seleção do PEC-G divulgados através do *site* do MEC, mensagens eletrônicas com solicitações da SESu/MEC). Esse material foi importante para a caracterização do programa e dos estudantes-convênio, de origem dos PALOP, ativos e matriculados na universidade entre os anos de 2009 e 2013.

Após a verificação dos documentos disponibilizados pela Coordenação do PEC-G/UFBA elaborou-se tabelas demonstrativas dos dados coletados sobre os estudantes-convênio africanos, procedentes dos PALOP, ativos, vinculados ao PEC-G/UFBA nos anos de 2009 a 2013, tomando-se como base as seguintes informações: *e-mail*, telefone dos estudantes, identificação dos alunos por ano de ingresso no programa e na UFBA, por curso e por país de origem.

A partir da sistematização dos dados foi enviado *e-mail* convite para o grupo de estudantes-convênio, ativos, oriundos dos PALOP que chegaram à UFBA entre os anos de 2009 e 2013, identificados por país de origem, curso e matrícula, convidando-os a participarem nesse estudo mediante a concessão de entrevistas. Nessa correspondência, a pesquisadora apresentou o tema da pesquisa e seus objetivos, assim como a importância da adesão voluntária dos sujeitos.

Foi especialmente difícil obter a resposta de muitos estudantes, apesar da colaboração daqueles que aceitaram participar e que conversaram com alguns colegas tentando incentivá-los a colaborar, mas, infelizmente, não confirmaram disponibilidade. Desse modo, embora tenham sido realizados esforços para contatar todos os 17 estudantes-convênio que ingressaram no PEC-G/UFBA nos anos de 2009 a 2013, apenas 4 discentes ingressantes no programa nos anos de 2009 e 2010, aceitaram voluntariamente participar na pesquisa.

Desta forma, o recorte inicial de 17 estudantes-convênio PEC-G/PALOP/UFBA ativos, ingressantes nos anos de 2009 a 2013, foi revisto e a pesquisa restringiu-se aos 4 estudantes-convênio ativos, inscritos no programa entre os anos de 2009 e 2010. Os alunos que aceitaram participar neste estudo foram procedentes de 3 Países Africanos de Língua Portuguesa (Cabo Verde, Moçambique e Guiné-Bissau), matriculados nos cursos de Ciências Biológicas, Medicina, Nutrição e Odontologia. Quanto ao gênero 3 discentes foram do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Em relação ao ano de ingresso no PEC-G/UFBA observou-se que 3 alunos ingressaram no programa em 2009 e 1 aluno ingressou em 2010.

Ressalta-se que, apesar de ocorrer uma mudança em relação ao planejamento inicial, no que se refere ao número de sujeitos selecionados para amostra neste estudo, os ajustes feitos não alteraram os objetivos propostos, e não causaram empecilhos ao desenvolvimento desta pesquisa, haja vista que se utilizou uma abordagem qualitativa para compreensão do fenômeno a ser investigado. De acordo com Goldenberg (1977):

“[...] a representatividade dos dados na pesquisa qualitativa está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a descrição dos fenômenos estudados em seus contextos e não à sua expressividade numérica (GOLDENBERG, 1977, p.50) ”.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS: entrevistas

Para realização dessa etapa da pesquisa de campo o instrumento utilizado para a coleta dos dados foi a entrevista estruturada. Para tanto, foi elaborado um roteiro das entrevistas com os sujeitos da pesquisa (Apêndice A). Nesse instrumento foram apresentadas perguntas que pudessem trazer respostas representativas para essa população e que gerassem dados relevantes que contribuíssem para uma análise posterior significativa. O roteiro foi elaborado com questões abertas e, durante as entrevistas, quando necessário, a pesquisadora fez alguns questionamentos adicionais àqueles que constam no Apêndice A para ampliação do entendimento sobre o assunto investigado.

Não obstante, a incipiente trajetória da pesquisadora, buscou-se, no ato da entrevista, estabelecer, na medida do possível, uma relação mais horizontal com os entrevistados, visando criar um ambiente favorável para que os pesquisados pudessem expor seus pensamentos sem algum tipo de constrangimento.

Antes de começarem as entrevistas fez-se uso do documento intitulado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE (Apêndice B) com objetivo de obter a permissão dos sujeitos colaboradores para a realização da coleta de dados referentes aos objetivos desta pesquisa. Ao iniciar a comunicação o (a) entrevistado (a) era informado (a) sobre o propósito da pesquisa e as considerações gerais, passando-se então ao documento TCLE para leitura, anuência e assinatura do (a) respondente e também da responsável pela pesquisa.

Nesse sentido, visando dar maior flexibilidade e possibilidades de obter mais respostas, enriquecendo e trazendo qualidade às informações, o instrumento utilizado para coleta de dados foi dividido em blocos: I-Identificação do Entrevistado; II - Origem familiar e informações pessoais; III - Ênfase na relação com o PEC-G e com a Universidade; IV - Informações sobre o PEC-G.

Quanto à realização, as entrevistas foram feitas diretamente com os estudantes em locais previamente escolhidos por eles, como por exemplo a Biblioteca Central dos Barris e Biblioteca Setorial da área de saúde na UFBA. A duração foi em média de 50 a 60 minutos, sendo que levou em torno de 45 dias para serem concluídas devido às atividades que os estudantes estavam a cumprir no momento em que foram convidados e aceitaram colaborar com este estudo.

Após a realização das entrevistas, iniciou-se a etapa de análise de conteúdo das informações obtidas na pesquisa de campo, sendo as respostas categorizadas e posteriormente

descritas as categorias. Consequentemente, buscou-se estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática, no intuito de encontrar possíveis respostas para as questões norteadoras desta pesquisa.

A próxima seção, apresenta os resultados da análise divididos em três momentos: primeiro, apresenta-se as principais características dos sujeitos selecionados para este estudo; segundo, refere-se ao período em que estavam em seus países de origem, ou seja, a fase anterior à aprovação da candidatura ao PEC-G; terceiro, descreve as experiências dos estudantes-convênio após a vinda ao Brasil e suas impressões sobre a permanência no país e na universidade, assim como suas expectativas de futuro.

4 OS ESTUDANTES PEC-G NO ÂMBITO DA UFBA: resultados da análise

4.1 CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES-CONVÊNIO PEC-G/UFBA:2009 A 2013

A Coordenação do Programa na universidade está sob a responsabilidade da Pró-Reitora de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE), os registros acadêmicos a cargo da Secretaria Geral dos Cursos (SGC), atualmente, denominada Coordenação de Atendimento e Registros Estudantis (CARE-UFBA). Sendo essa unidade responsável pela vida escolar do estudante desde a sua entrada na instituição até a colação de grau e o registro do diploma.

Segundo a Coordenação do PEC-G-UFBA, no ano de 2006, para atender uma solicitação do MEC, foi feito um levantamento de dados para saber quantos estudantes-convênio foram matriculados na universidade, desde a adesão da instituição ao programa. Após o trabalho de levantamento de dados sobre o PEC-G na UFBA, aferiu-se que os registros relacionados à grande parte das informações foram danificados em razão de problemas com a preservação dos arquivos ao longo do tempo. De modo que, conforme registros da CARE-UFBA, estimou-se que cerca de 200 estudantes vinculados ao PEC-G ingressaram na UFBA desde o ano de 1975. Sendo 1975, considerado o marco inicial da participação da universidade no programa, visto que foi a partir desse ano que foram encontrados registros de matrícula de estudantes-convênio na instituição.

A análise documental revelou que entre os anos de 2009 e 2013, estavam regularmente matriculados na UFBA, através do PEC-G, cerca de 22 estudantes-convênio. Tais alunos foram procedentes de países da África, América Latina e Caribe. Na sequência a tabela nº 11, apresenta o total de estudantes PEC-G na UFBA por ano de ingresso, país de origem e curso de graduação.

Tabela nº 11 - Estudantes PEC-G/UFBA/ativos -2009-2013

Número de Estudantes-Convênio	Ano de Ingresso	País de Origem	Curso
01	2008	Gana	Medicina
02	2009	Cabo Verde	Administração
03	2009	Cabo Verde	Arquitetura
04	2009	Cabo Verde	Nutrição
05	2009	Cabo Verde	Odontologia
06	2009	Moçambique	Medicina
07	2010	Guiné-Bissau	Ciências Biológicas
08	2010	Guiné-Bissau	Engenharia Civil
09	2011	Angola	Engenharia Civil
10	2012	Cabo Verde	Farmácia
11	2012	Guiné-Bissau	Administração
12	2012	Guiné-Bissau	Ciênc. Econômicas
13	2012	Guiné-Bissau	Direito
14	2012	Guiné-Bissau	Enfermagem
15	2012	Guiné-Bissau	Nutrição
16	2013	Cabo Verde	Cien. da Computação
17	2013	Cabo Verde	Odontologia
18	2013	Guiné-Bissau	Direito
19	2013	Bolívia	Design-Programação Visual
20	2013	Cuba	Cien. da Computação
21	2013	Equador	Música
22	2013	Togo	Ciências Biológicas

Total: 22

Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos na Coordenação do PEC-G/UFBA-2013

Nota-se na Tabela nº 11, que a UFBA contava com 22, estudantes PEC-G, ativos em 2013. Sendo 19 estudantes-convênio oriundos de países da África. Destes, 17 alunos foram de origem dos PALOP. Observa-se que, somente 3 estudantes-convênio foram procedentes de países da América Latina e Caribe.

Também, observou-se que a UFBA recebe poucos estudantes-convênio anualmente, haja vista que, em 2013, a universidade contava com somente 22 alunos PEC-G. Desse modo, a universidade está entre as IES do país que abrigam um pequeno número de alunos vinculados ao programa.

O Relatório Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional (COBRADI), divulgado pelo IPEA, apresenta a distribuição de estudantes-convênio, por IES, no Brasil no ano de 2010. O relatório COBRADI descreve as IES que receberam estudantes estrangeiros vinculados ao PEC-G em 2010. A tabela nº 12, demonstra a distribuição dos estudantes-convênio por instituição.

Tabela nº 12 - Distribuição de estudantes-convênio por IES no Brasil -2010

Número de estudantes-convênio	IES
Entre 0 e 20	UFGD, CEFET/RJ, IFCE, UFCSPA, FURG, UFS, UFAM, UFBA, UFCG, UFJF, UFLA, UFMT, UFPEL, UFRPE, UTFPR, UFSJ, UFSM, UFT, UFTM, UFVIM, UNIFEI, UNIFESP, UFRA.
Entre 21 e 40	UFPA, UFMS, UFOP, UFPB, UFPI, UFPR, UFRRJ, UFSCAR, UFU, UFV.
Entre 41 e 60	UFES e UNIRIO
Entre 61 e 80	UFAL, UFF, UFRGS, UFRN
Entre 81 e 100	UFMG, UFPE, UFSC, UnB
Entre 101 e 120	UFRJ
Mais de 140	UFC

Fonte: IPEA / Relatório COBRADI /2010.

Obs: os significados das siglas dispostas na Tabela podem ser encontrados na lista de abreviaturas e siglas ao início deste trabalho.

Observa-se na tabela nº 12, que a UFBA faz parte do grupo de IES que contavam com o máximo de 20 estudantes-convênio, regularmente matriculados, em 2010, indicando que a universidade recebe um pequeno número de alunos selecionados para o PEC-G por ano.

Ressalta-se que, segundo informações do COBRADI/2010, na Região Nordeste, a Universidade Federal do Ceará (UFC) registrou a matrícula de mais de 140 estudantes-convênio. Tornando-se a IES que mais recebeu estudantes PEC-G no Brasil em 2010.

Na sequência, descreve-se o grupo de estudantes-convênio de origem dos PALOP, ativos, na UFBA em 2013. A Tabela nº 13, espelha o recorte de estudantes PEC-G ativos, selecionados como sujeitos deste estudo.

Tabela nº 13 - Estudantes PEC-G/PALOP/ UFBA/ Ativos / 2009-2013

Número de Estudantes-Convênio	Ano de Ingresso	País de Origem	Curso
01	2009	Cabo Verde	Administração
02	2009	Cabo Verde	Arquitetura
03	2009	Cabo Verde	Nutrição
04	2009	Cabo Verde	Odontologia
05	2009	Moçambique	Medicina
06	2010	Guiné-Bissau	Ciências Biológicas
07	2010	Guiné-Bissau	Engenharia Civil
08	2011	Angola	Engenharia Civil
09	2012	Cabo Verde	Farmácia
10	2012	Guiné-Bissau	Administração
11	2012	Guiné-Bissau	Ciênc. Econômicas
12	2012	Guiné-Bissau	Direito
13	2012	Guiné-Bissau	Enfermagem
14	2012	Guiné-Bissau	Nutrição
15	2013	Cabo Verde	Cien. da Computação
16	2013	Cabo Verde	Odontologia
17	2013	Guiné-Bissau	Direito

Total: 17

Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos na Coordenação do PEC-G/UFBA-2013.

Nota-se que 17 estudantes-convênio estavam ativos, na UFBA entre os anos de 2009 e 2013, todos procedentes dos Países Africanos de Língua Portuguesa. Isto corrobora com estudos de autores como Subuhana (2005) e Desidério (2006), de que grande parte dos estudantes PEC-G, no Brasil, procedem da África particularmente, dos PALOP.

Conforme explicitado, embora fossem selecionados 17 estudantes PEC-G, ativos entre os anos de 2009 e 2013, como sujeitos desta pesquisa. Salienta-se que, efetivamente,

participaram 4 estudantes procedentes de Cabo Verde, Guiné-Bissau e Moçambique, ingressantes na universidade nos anos de 2009 e 2010. A tabela nº 14, descreve o ano de ingresso, a procedência e os cursos de graduação em que foram matriculados os alunos que, voluntariamente, aceitaram participar deste estudo.

Tabela nº 14. Estudantes PEC-G/PALOP/UFBA / Participantes na pesquisa-2014

Número de Estudantes-Convênio	Ano de Ingresso	País de origem	Curso
01	2009	Cabo Verde	Nutrição
01	2009	Cabo Verde	Odontologia
01	2009	Moçambique	Medicina
01	2010	Guiné-Bissau	Ciências Biológicas

Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos na Coordenação do PEC-G/UFBA-2014.

A Tabela nº 14, apresenta a origem, o ano de ingresso, e os cursos de graduação dos 4 estudantes pesquisados. Notou-se que todos foram matriculados em cursos na área de Saúde, 3 ingressaram no PEC-G e na UFBA em 2009 e 1 ingressou em 2010, 2 estudantes são cabo-verdianos, 1 moçambicano e 1 guineense, todos encontravam-se no término do curso de graduação. Foram 3 estudantes do sexo feminino e 1 estudante do sexo masculino.

4.2 PRÉ-SELEÇÃO AO PEC-G: país de origem

Esta etapa diz respeito ao período anterior à aprovação dos pesquisados no processo seletivo do PEC-G, os dados coletados se referem à época em que estes viviam em seus países de origem. Procurou-se obter informações sobre a família, formação escolar, como obtiveram informações a respeito do PEC-G em seus países de origem e motivação para escolherem o Brasil como país de destino para dar continuidade aos estudos na educação superior.

No que se refere à formação escolar, observou-se, através dos depoimentos, que a maioria dos estudantes-convênio pesquisados cursou todo o ensino médio em escola privada. Apenas um estudante frequentou no ensino médio a escola pública. Para o estudante oriundo da rede pública, em seu país, as escolas públicas gozam de melhor conceito, sendo o controle e o rigor dos professores citados como fatores positivos da rede pública. De acordo com a citação:

[...] porque lá o melhor é escola pública e, também escola privada muita gente não considera, porque diz se você vai pagar dinheiro você vai passar se sabe ou não. A escola pública tem toda rigorosidade e rigidez que tinha o sistema do partido único vinculado ao regime militar que era rígido. Só quem sabia mesmo é que passava, tinha que comprovar”. (Entrevistado n°4)

Observou-se que, os genitores dos estudantes pesquisados têm, em geral, um bom nível de escolaridade. A formação escolar dos pais vai do primeiro grau completo até o nível superior completo. A maior proporção é de pais é com nível superior completo. Em relação às mães dos estudantes, notou-se que em sua maioria, têm nível médio completo, sendo que uma genitora possui curso superior completo. Salienta-se que um dos discentes relatou ser a mãe falecida. Conforme ilustrado no Quadro n° 2.

Quadro n° 2. Escolaridade do Pai e da Mãe dos Estudantes PEC-G/UFBA/2009-2010.

Estudantes	Escolaridade do Pai			Escolaridade da Mãe		
	1º grau Completo	2º grau Completo	Superior Completo	1º grau Completo	2º grau Completo	Superior Completo
01		X			X	
01			X		X	
01			X			X
01	X			-----	-----	-----

Fonte: Elaboração a partir de dados obtidos na pesquisa de campo-2014.

Nesse sentido, verificou-se que os estudantes cujos progenitores tiveram maior nível de escolaridade, evidenciaram sentir menos dificuldades em sentido financeiro e acadêmico. Portanto, percebe-se que um melhor nível de escolaridade dos pais tem papel fundamental no processo de investimento na educação dos filhos.

Quanto aos aspectos relacionados com a decisão inicial e final de estudar em outro país, notou-se que todos os entrevistados expressaram ter sido uma opção pessoal, embora tivessem encontrado o apoio da família para alcançarem seus objetivos. No que se refere à escolha do Brasil para a realização de estudos superiores, essa opção pareceu ter diversas motivações, uma delas foram os laços de amizade que unem o Brasil e os Países Africanos de Língua Portuguesa particularmente, pelas suas especificidades históricas, culturais, sociais, educacionais e idioma. Portanto, percebeu-se que ser a língua portuguesa o idioma oficial no Brasil e nos PALOP se tornou um atrativo para os estudantes. Conforme a fala da entrevistada:

[...] encontrei bolsa para estudar na Rússia e no Brasil, optei pelo Brasil. Pela proximidade que tem entre o meu país e o Brasil, a cultura, o idioma, visto que saí de casa muito novinha queria um lugar parecido com o meu país". (Respondente n°3)

Outro fator que serviu de motivação para escolha do Brasil como país de destino foi a oportunidade de fazerem o curso de graduação almejado. Algumas respostas revelaram que a razão de escolher o Brasil foi ter conseguido uma vaga no curso que desejavam. Conforme as citações:

[...] lá tinha 02 faculdades com curso de Medicina, 01 pública e outra privada no centro do país. Escolhi a pública que era mais conceituada e tinha melhor estrutura, mas eram pouquíssimas vagas e na 1ª vez não passei. Fiz então 06 meses de Odontologia, mas não gostei, não me adaptei ao curso e acabei procurando outras alternativas para estudar Medicina e as outras possibilidades que tinham eram fora do meu país. Escolhi o Brasil por encontrar vaga no curso de Medicina". (Respondente n° 3)

[...] quando fiz a seleção para estudar no Brasil, coloquei 2 opções Medicina e Odontologia. Na verdade, queria um curso na área de saúde fui selecionada para Odontologia e gostei". (Respondente n° 2)

Em continuidade, uma estudante relatou que em Cabo Verde, quando o estudante chega ao último ano do ensino médio, já começa a buscar o local onde vai realizar os estudos na educação superior. Nesse caso, os destinos mais comuns são Portugal e Brasil, e muitos estudantes optam por estudar no Brasil por conhecerem pessoas que aqui estudaram e retornaram bem qualificadas, acrescentando que pessoalmente, apesar de não saber o nome e pormenores sobre o PEC-G, já sabia que havia a possibilidade de fazer curso de graduação no Brasil.

Nesse sentido, verifica-se conforme Rodrigues (2013) que em Cabo Verde desde cedo, há um incentivo para os jovens darem continuidade aos estudos superiores em outro país, sendo o Brasil um dos destinos escolhidos.

Quando estudantes do ensino médio, eles acompanham as notícias sobre os acordos de cooperação celebrados. Um dos motivos citados na escolha do Brasil é justamente a curiosidade em conhecer a cultura brasileira, que eles acreditam ter similaridade com a cultura deles, pelas raízes africanas de nossa história". (RODRIGUES, 2013, p.187)

Observou-se que, para alguns estudantes, o nível de qualificação das universidades brasileiras, também serviu de motivação para optarem pelo Brasil para realização de estudos na educação superior. Conforme expressou uma das entrevistadas, sua escolha pelo Brasil foi estimulada pelas informações positivas obtidas de colegas que aqui estudavam ou estudaram. De acordo com a citação:

[...] escolhi o Brasil porque a avaliação que tive dos meus colegas foi de que aqui o ensino aqui é mais prático, porque desde cedo você faz várias atividades e isso me estimulou mais que em outros lugares em que o ensino é muito teórico". (Respondente nº 1)

Os pontos de vista dos estudantes-convênio demonstram coerência em relação à situação da educação superior nos países africanos particularmente nos PALOP, pois nesses países existe carência de vagas em instituições públicas. Desse modo, justificam-se os argumentos apresentados pelos pesquisados, uma vez que o número de candidatos ao ensino superior nesses países é crescente e as universidades nacionais particularmente, as universidades públicas, não conseguem absorver a demanda. Consequentemente, muitas famílias decidem enviar seus filhos para estudar fora do país. Nesse sentido, nota-se uma similaridade com os resultados divulgados por Subuhana (2005, p.31): [...] a opção de alguns familiares tem sido enviar seus filhos para realizarem seus estudos universitários no exterior, em especial em Portugal, África do Sul e Brasil".

Quanto ao questionamento sobre como os pesquisados conheceram o programa PEC-G em seus países de origem, percebeu-se que a divulgação do programa nos PALOP não ocorre de modo sistematizado. As respostas dos estudantes indicaram que obtiveram acesso às informações relativas ao processo seletivo do PEC-G por meio de amigos, parentes e colegas que estudavam ou estudaram no Brasil.

Sendo assim, observou-se que os entrevistados julgam importante dar mais publicidade à seleção para o programa. Considerando as dificuldades de acesso à Internet em países da África, além do *site* do MRE, a utilização de outros meios de comunicação pode contribuir para tornarem mais conhecidas as oportunidades de formação em nível superior disponíveis através desse acordo de cooperação.

Para finalizar a etapa de pré-deslocamento com as informações referentes à origem, quando se perguntou sobre a escolha pelo curso e pela universidade, observou-se que todos os pesquisados priorizaram a escolha do curso que almejavam fazer, sendo secundária a opção pela universidade. De acordo com os estudantes, ao se inscreverem no programa, quando ainda se encontravam em seus países de origem, as informações recebidas focalizaram as vagas ofertadas por curso de graduação e a região do país em que estavam localizadas as universidades. Desse modo, escolheram as universidades que ficavam localizadas em regiões do Brasil em que já moravam colegas africanos por entenderem que isto facilitaria a adaptação. Conforme a citação:

[...]escolhi o curso porque era o que eu queria, mas não escolhi a universidade em si. Escolhi a região nordeste, o estado do Ceará, a capital Fortaleza pois, a maioria dos cabo-verdianos que estudam no Brasil vivem no Ceará, são os que a gente tem um contato maior e o voo de Cabo Verde para o Brasil faz escala em Fortaleza e isso facilita a vinda e o regresso. Conhecia a Bahia por causa da cultura, do Olodum, mas não sabia muita coisa sobre a Bahia. Quando cheguei aqui, no primeiro ano, pensei em me transferir para Fortaleza, só que estou aqui até hoje e gosto bastante”.
(Respondente nº 1)

Observou-se que, para os entrevistados a escolha do curso de graduação também se relacionou com a intenção de contribuir para atender à necessidade de profissionais qualificados naquela área do conhecimento nos seus países de origem. De acordo com a citação:

[...] escolhi Engenharia Ambiental ou Biologia, pelo meu país, que é insular, tem matas e áreas de florestas bem preservadas. Escolhi Biologia pelo meu país, uma contribuição como profissional, quando voltar tem campo de trabalho”. (Entrevistado nº 4)

Dessa forma, ficou evidenciado que há uma convergência entre os objetivos desses estudantes de se qualificarem para atuar nas áreas em que há carência de profissionais em seus países e o principal objetivo do PEC-G, qual seja, formar quadros para contribuir com o desenvolvimento dos países participantes.

4.3 CHEGADA AO BRASIL: experiências na vida universitária

A experiência de viver em outro país traz um repertório de situações positivas e algumas negativas que se traduzem num grande aprendizado. Para o candidato a uma vaga para estudar numa universidade no exterior, após a aprovação, o sentimento mais comum é o de conquista. Porém, ao chegar ao país de destino, os estudantes se confrontam com situações novas que exigem tomadas de decisão e adaptação, de modo que é comum sentirem apreensão. Nesse momento da entrevista se procurou conhecer as experiências dos estudantes-convênio sobre como tem sido viver no Brasil e suas opiniões sobre o percurso universitário.

Como relata o entrevistado:

[...] não é fácil, temos uma certa ilusão antes de vir aqui. Que era tudo um mar de rosas, coisa assim. Viver aqui trouxe outra experiência de vida, vi que precisava crescer mais, conhecer realidades que não é fácil”.
(Entrevistado nº 4)

Nem todos possuem muitas informações sobre o que significa viver no Brasil. Alguns têm acesso a informações gerais que não proporcionam muito conhecimento sobre o país, principalmente, por possuir uma grande extensão territorial com muitas variações climáticas e culturais. Desse modo, alguns criam uma visão diferente da realidade brasileira. Essa maneira de perceber o Brasil também é referida por Subuhana (2005), em sua tese de doutorado sobre os estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro:

Uns chegaram a imaginar que o Brasil fosse um “paraíso social”, sinônimo de desenvolvimento e progresso, portanto de uma vida farta e de oportunidades incomensuráveis para todos, chegando a pensar que o estilo de vida mostrado nas telenovelas da Rede Globo de Televisão e da Rede Record era o Brasil real, ou seja, o Brasil que iriam encontrar. (SUBUHANA, 2007, p.326)

Pelo que se pode perceber a partir das falas dos alunos, a imagem que possuem do Brasil é positiva, mesmo que carregada de estereótipos. Tais estereótipos referem-se a ideias preconcebidas e alimentadas pela falta de conhecimento real sobre as facilidades e as dificuldades que enfrentam os estrangeiros particularmente, os africanos no Brasil.

Referindo-se à experiência de viver no Brasil um estudante relatou que o fato mais marcante com que se defrontou foi a questão racial, citando-a como uma das principais dificuldades que vivenciou no país. O entrevistado relatou ter passado por situações constrangedoras pelo fato de ser negro, tais situações foram mencionadas em diversos ambientes sociais – ônibus, prédios residenciais, dentro da universidade, entre outros. Percebeu-se que tais acontecimentos induziram o discente a refletir sobre a questão racial. Como relata o entrevistado:

[...]o que me chocou quando cheguei no Brasil foi que a questão racial faz parte do dia a dia, direta ou indiretamente, você sente que está sendo visto de outra forma. Você precisa se afirmar como humano. Você chama atenção por ter cor de pele diferente”. (Entrevistado nº 4)

Para os estudantes africanos a vida no Brasil requer a superação de diversos desafios, um deles se refere ao racismo. Os discentes sabem que precisam vencer os obstáculos para que a formação acadêmica possa ser realizada com sucesso. Para Amaral (2013):

O racismo é tema presente no Brasil e não apenas no caso dos estudantes africanos, em que pese as políticas afirmativas e os avanços na valorização dos afrodescendentes e na inclusão destes nos espaços educacionais brasileiros. (AMARAL, 2013, p.89)

De um modo geral, os estudantes pesquisados consideraram a vinda ao Brasil como sendo uma experiência positiva, embora tenham reconhecido que precisaram vencer alguns obstáculos. De acordo com as citações:

[...] tem que ter força e muita paciência, porque enfrentamos várias barreiras aqui, tem que impor não deixar ninguém passar por cima de você. Para mim impondo respeito qualquer lugar que você vá consegue viver”. (Respondente nº 2)

[...] hoje para mim é mais tranquilo, mas tem sido um aprendizado. Temos uma maneira de ser que é diferente das pessoas daqui, é preciso adaptar-se culturalmente ao Brasil e à Bahia para prosseguir a vida”. (Respondente nº 1)

Passando-se à questão relacionada à moradia, observou-se que o local de residência teve influência pela proximidade da universidade, pois, na opinião dos entrevistados, residir próximo da universidade tinha importância, visto que reduz custos com transportes. Percebeu-se que, para os estudantes estrangeiros se tornou muito difícil alugar um imóvel, pois enfrentaram exigências burocráticas e administrativas necessitando de um fiador. De acordo com a fala de uma das entrevistadas:

[...] moradia foi o que mais aborreceu, porque tinha que ter fiador e a gente não tem fiador, aqui não tem uma casa para receber os estudantes, pelo menos por um mês, aqui não tem. Temos que contar com o apoio dos outros africanos aqui. A única saída que a gente teve foi juntar 6 estudantes dar uma entrada que eles chamam de caução, 3 meses, adiantados, para poder morar, outro jeito não tem”. (Respondente nº 2)

Desse modo, notou-se que os estudantes criaram estratégias que possibilitaram a locação do imóvel, ao decidirem morar juntos o que, na opinião deles, facilitaria custear as despesas. Para a maioria dos pesquisados, priorizou-se, na escolha do lugar de moradia, a proximidade da universidade, facilidade de transporte, valor do aluguel e segurança. Notou-se que, alguns moram com colegas de outra nacionalidade e, outros preferem conviver com estudantes que são compatriotas, para estes viver com colegas do mesmo país permite maior compatibilidade nos hábitos.

Um aspecto positivo destacado pelos estudantes em relação a viver no Brasil foi ser o custo financeiro de manutenção aqui, menor do que em outros países. Acrescentando-se o fato de a educação superior ser oferecida de forma gratuita em universidades públicas brasileiras. Conforme a fala da entrevistada:

[...] a Faculdade por não pagar, lá a gente fala propina, mesmo pública paga. Em Portugal também, mesmo pública paga. Aqui, no Brasil, não, federal não paga, assim fica melhor, o dinheiro que a família manda é só para alimentação, material escolar coisas assim”. (Respondente nº 2)

No que diz respeito à manutenção no país, todos os entrevistados recebem bolsas Promisaes, e a maioria conta com o apoio financeiro dos familiares. Também se constatou que

um dos estudantes entrevistados não recebe apoio financeiro da família para sua manutenção no Brasil. Sendo assim, para sua sobrevivência, conta apenas com a bolsa Promisaes. Em tais circunstâncias, os estudantes-convênio precisam da solidariedade de amigos para se manterem na universidade e no Brasil.

Percebeu-se que alguns dos principais desafios para a permanência de muitos alunos PEC-G giram em torno das dificuldades econômicas. Ainda que, o custo de vida no Brasil seja inferior aos de países europeus, muitos estudantes-convênio enfrentam dificuldades financeiras. A legislação brasileira não permite que o estudante com Visto Temporário IV trabalhe no país. O Termo de Responsabilidade Financeira apesar de ser obrigatório, não garante que o compromisso com a manutenção do estudante no país seja cumprido. Para suprir essa fragilidade do programa, o governo brasileiro provê um auxílio financeiro, a bolsa Promisaes, destinada aos estudantes PEC-G, ativos e com bom rendimento acadêmico.

Quando foi feita a pergunta sobre suas opiniões a respeito do apoio institucional prestado ao estudante PEC-G na UFBA, todos informaram que tem sido regular. No entanto, os alunos reconhecem que há pontos que precisam melhorar especialmente, no que se refere ao acolhimento ao estudante na chegada e ao apoio para inserção no ambiente acadêmico particularmente, no primeiro ano de estudos. Conforme as citações:

[...] falta acolhimento, nos sentimos muito abandonados quando chegamos no aeroporto não conhecemos nada, não tem para onde ir e não tem alguém da universidade para orientar, não disponibiliza carro, passamos muito despercebidos na hora da chegada". (Respondente nº 4)

[...]quando chegamos aqui não conhecemos, chegamos de um país pequeno, outra realidade, tudo lá é mais próximo. Tivemos dificuldade em contatar a universidade, tudo isso é um transtorno inicial que é muito difícil, se a pessoa não tiver um preparo muito grande, uma vontade muito grande de ficar, acaba desistindo porque é muito difícil". (Respondente nº 1)

[...] desde o início para mim o PEC-G ser pouco conhecido na UFBA já dificultava as coisas. Isso se confirmou no I Congresso de Estudantes-Convênio PEC-G realizado em Recife no ano de 2013. Nesse evento vimos que em outras instituições as coisas têm sido um pouco diferentes, parece existir uma integração maior da universidade com o programa. Desde a recepção, também os colegiados dos cursos já sabem que irão receber alunos estrangeiros e isso ajuda na integração do estudante ao novo ambiente. O que se vê não sei se é uma organização maior ou um querer maior, algo que não sentimos aqui na universidade, infelizmente". (Respondente nº 1)

[...] a partir de 2010, nós estudantes PEC-G internamente nos organizamos para receber os novos. Todo ano nos meses de novembro e dezembro consultamos o site do MEC para conhecer a lista final dos alunos PEC-G

selecionados para a UFBA, então cada um fica responsável para contatar os estudantes que virão do seu país. Após o contato ficamos sabendo quando chegarão aqui em Salvador, de modo que os recebemos, hospedamos em nossas casas e prestamos o apoio inicial que é muito importante no momento da chegada. Depois levamos esses estudantes até a coordenação do PEC-G". (Respondente nº 1)

Conforme os relatos, em tempos recentes, os alunos PEC-G têm se organizado para prover um apoio planejado aos colegas africanos recém-chegados, ou seja, se mobilizam para recepcionar e acomodar os novos estudantes. Nesse sentido, as redes de amizade e solidariedade parecem desempenhar um papel de suma importância ao oferecerem apoio na adaptação e integração do imigrante temporário ao novo ambiente. Pelas entrevistas e pela análise de literatura percebe-se que os estudantes contam pouco com as universidades para facilitar o processo de adaptação no Brasil.

Apesar das dificuldades mencionadas, os estudantes entrevistados acreditam que houve avanços em relação à ampliação do apoio institucional prestado aos estudantes PEC-G na UFBA. Informaram que foi assegurado aos estudantes-convênio benefícios que antes só eram concedidos aos estudantes brasileiros, referindo-se aos auxílios alimentação e moradia. No entanto, atribuíram o mérito das conquistas à capacidade de organização e mobilização coletiva, no sentido de buscarem um diálogo com a PROAE/UFBA para encontrarem possíveis soluções às suas necessidades.

Diante das informações dos discentes sobre as estratégias que criaram para conseguir a ampliação dos benefícios no campo da assistência estudantil, percebeu-se que estes apreenderam as regras institucionais e as utilizaram corretamente para solução de problemas.

Conforme Coulon (2008) esse procedimento serve como um indicador de afiliação institucional, uma vez que se tornou evidente que o sujeito adquiriu uma familiaridade suficiente com as regras institucionais a ponto de utilizá-las de forma bem-sucedida na solução de problemas que surgem no cotidiano universitário.

Quanto ao percurso acadêmico, entre os desafios a serem superados pelos estudantes africanos pesquisados foi apontado o domínio da língua portuguesa. As dificuldades com o idioma foram indicadas particularmente, no que se refere à compreensão e à escrita resultando em problemas na comunicação e no desempenho acadêmico. Conforme as falas de dois entrevistados:

[...] a língua portuguesa foi uma dificuldade me refiro à leitura e à escrita, já tive várias provas riscadas, porque o professor dizia 'aqui no Brasil não é assim'. Fiz até um cursinho de redação em língua portuguesa, fora da universidade, porque eu precisava, para melhorar e ter condições de prosseguir". (Entrevistado nº 4)

[...] eu tinha uma maneira de falar diferente e, às vezes causava um certo atrito, porque eu falava e as pessoas não entendiam. Tive um certo problema com isso principalmente, na hora das provas porque os professores corrigiam dizendo ‘não é assim que se escreve, esse termo não está certo’, só que é o termo que eu uso no português que é diferente do português daqui”. (Respondente nº 1)

Pelas entrevistas percebe-se que alguns estudantes, apesar de serem oriundos de países de língua portuguesa têm limitações relacionadas ao português no Brasil, isto causa dificuldades para acompanharem as aulas, escrever trabalhos e na comunicação com os colegas e professores. A língua portuguesa falada no Brasil é outra das dificuldades apresentadas por alguns autores, como Subuhana (2009) e Amaral (2013). Para Amaral (2013):

Os estudantes em grande parte escolhem o Brasil por conta de compartilharmos do mesmo idioma, mas acabam percebendo que as diferenças linguísticas dificultam a adaptação e, em muitos casos o rendimento acadêmico. (AMARAL, 2013, p. 92)

Nesse sentido, considerando as dificuldades de alguns estudantes PEC-G, oriundos de países lusófonos, em relação ao domínio da língua portuguesa. Constatou-se que a UFBA disponibilizou algumas vagas para o programa, no curso de Português para Estrangeiros, ministrado pelo Instituto de Letras.

Quando questionados sobre a realização de atividades extracurriculares, observou-se que todos os entrevistados desenvolveram projetos com professores nas áreas de monitoria, pesquisa ou extensão durante a graduação. Percebeu-se que os estudantes julgaram tais atividades como relevantes, porque na opinião deles estas contribuiriam para atenuar as dificuldades em relação à adaptação e ao sucesso acadêmico. Evidenciou-se que essas atividades foram fatores importantes para a afiliação intelectual desses discentes, ou seja, tornaram-se fundamentais para uma inserção bem-sucedida na universidade. Conforme relatado pelos entrevistados:

[...] faço atividades extracurriculares para adquirir mais experiências, realizo atividades ligadas ao meu curso, o vínculo que eu busquei na universidade me ajudou muito por participar em projetos de pesquisa e extensão. Já participei em congressos e outros eventos fora da universidade. Estou aproveitando o que posso para poder levar essas experiências para meu país”. (Entrevistado nº 4).

[...] fiz os 3 pilares da universidade estudei, fiz pesquisa e extensão, sempre consegui me encaixar nos grupos de pesquisa. Considero que a universidade

me deu tudo que precisava para me formar como profissional e como pessoa". (Respondente nº1)

Para os pesquisados, a participação em atividades acadêmicas extracurriculares foi importante, à medida em que resultou na compreensão e domínio dos conteúdos os quais foram indicadores de afiliação intelectual. Segundo Coulon (2008), a participação com êxito em tais atividades considera-se como “marcadores de afiliação”:

Promover essa descoberta deveria estar no centro do trabalho pedagógico de afiliação acadêmica, que consistiria apenas em tornar visíveis, para os novos estudantes, os marcadores intelectuais das situações acadêmicas sobre as quais se funda a competência para exercer o ofício de estudante. (COULON, 2008, p.252)

Quando se perguntou sobre a opinião dos estudantes com relação à principal contribuição do programa, a maioria dos entrevistados considerou o convênio como fator positivo e válido para ambos os países pois, entendem que o programa proporciona oportunidades de relacionamento intercultural e também, percebem que o PEC-G tem importância para a formação humana e profissional. Conforme citações:

[...] é uma contribuição enorme, porque possibilita uma graduação de qualidade que se torna importante para quando regressamos ao nosso país. Aqui no Brasil, aprendi atitudes humanas tipo saber conviver com o outro, com pessoas diferentes, além da vida acadêmica e profissional de respeito. Estudar fora do país representa uma experiência válida para qualquer um". (Respondente nº 2)

[...] o PEC-G completa 50 anos de sucesso, independente das dificuldades, das desistências, do que não seja tão positivo. O PEC-G tem contribuído para o desenvolvimento porque se hoje temos em nosso país grandes quadros, grandes governantes isso é fruto do trabalho de pessoas que estudaram aqui no Brasil. Nesse programa se chega uma pessoa e sai totalmente diferente porque há um aprendizado acadêmico, individual, de lidar com as pessoas, um aprendizado social. Então se consegue abrir a mente para voltar e contribuir com nosso país". (Respondente nº 1)

Os depoimentos dos estudantes em relação à contribuição do PEC-G aos países participantes no Acordo de Cooperação, corroboram com as afirmações de Laus (2012):

O PEC-G teve um papel relevante na formação das elites dos países africanos e latino-americanos principalmente, em seus primeiros 30 anos de vigência. Tal constatação torna-se meramente empírica, já que os ministérios envolvidos no programa não têm os dados quantitativos que a comprovem, apesar de estar presente nos dados concretos da realidade dos países envolvidos, onde parte significativa da elite intelectual e com ação no aparato estatal foi formada no Brasil. (LAUS, 2012, p.114)

Quanto à perspectiva de futuro, observou-se que para alguns estudantes pesquisados os planos incluem tanto o retorno imediato ao país de origem, como adiar a volta para dar prosseguimento aos estudos de pós-graduação no Brasil. Notou-se que, em relação ao compromisso de regressar, logo após o término do curso, a maioria dos entrevistados informaram que querem retornar aos seus países de origem e contribuir como profissionais qualificados, ou seja, pretendem voltar e trabalhar na área na qual se formaram. Conforme citação:

[...] pretendo retornar sim, trabalhar e conhecer a situação lá na área de saúde bucal e saber como está, qual a maior necessidade. Enfim, quero dar a minha contribuição como profissional". (Respondente nº 2)

Sobre a percepção das condições do mercado de trabalho no país de origem ao retornar, os estudantes informaram que conhecem a situação somente na área de interesse. Percebeu-se que os planos para o futuro prioritariamente os levam a retornarem para seus países, a fim de cumprirem o compromisso assumido não só com os governos, mas acima de tudo com eles mesmos. Nesse sentido, o regresso está associado ao desejo de serem inseridos no mercado de trabalho, bem como a esperança de condições de uma vida próspera são alguns fatores considerados.

Os depoimentos dos estudantes acerca de suas expectativas de futuro assemelham-se aos resultados divulgados por Subuhana (2009) em seu estudo sobre a presença de estudantes da África Lusófona no Brasil:

Cabe destacar, ainda, que a expectativa de retorno aos países de origem se faz presente entre os interlocutores. Para além do compromisso diplomático que é “de retornar a seu país de origem em período não superior a três meses” após o término dos estudos, quase todos manifestam o interesse de regressar para contribuir para o progresso de seu país. (SUBUHANA, 2009, p. 122)

Portanto, observou-se que, o desejo dos estudantes de regressar aos seus países de origem após o término dos estudos, pode estar associado ao momento de reconstrução pelo qual passam diversos países africanos em que o governo está investindo em educação com a expectativa de melhorar o país. Portanto, a busca por uma formação profissional de qualidade parece fazer parte de uma decisão pessoal de retornar para ajudar o desenvolvimento de seu país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa dedicou-se a descrever as percepções dos estudantes-convênio procedentes dos PALOP que ingressaram na UFBA nos anos de 2009 e 2010, através do programa PEC-G. Foram objetivos deste trabalho conhecer alguns aspectos que envolvem a condição desses estudantes na UFBA tais como, as motivações para realização de estudos na educação superior no Brasil, as experiências vividas nesse período e as perspectivas de futuro. Observou-se inicialmente, que a política de cooperação Sul-Sul estabelecida pelo Brasil, no âmbito educacional, tem demonstrado resultados positivos para o fortalecimento das ações voltadas para o desenvolvimento entre os países, potencializando melhoria na qualidade de vida das populações.

Dessa forma, levando-se em conta a dificuldade do sistema de ensino superior nos PALOP em atender suficientemente um público crescente. Inferiu-se que o PEC-G ainda representa para esses países não somente uma opção de continuidade na educação superior, mas um importante meio de prover o acesso à universidade. Isto foi percebido por meio das opiniões dos participantes na pesquisa ao expressarem que há uma contribuição importante do PEC-G não apenas em termos pessoais, como também para o desenvolvimento dos países participantes, considerando que o programa amplia as possibilidades de oferta de educação superior contribuindo para uma formação profissional de boa qualidade.

Percebeu-se, por meio das análises, que diversos fatores serviram de motivação para a escolha do Brasil como país de destino para educação superior, tais como: laços de amizade que unem o Brasil e os países africanos de língua portuguesa especialmente, pelas aproximações históricas e culturais; a língua portuguesa, que é o idioma oficial nos PALOP e no Brasil; ser o custo financeiro de manutenção no Brasil menor do que em outros países, levando-se em conta a gratuidade da educação superior em universidades públicas brasileiras; a oportunidade de fazerem o curso de graduação almejado; a avaliação positiva do ensino superior ministrado nas universidades brasileiras.

Nas narrativas dos estudantes sobre como tem sido viver no Brasil, observou-se que a experiência de viver no país trouxe um repertório de situações positivas e algumas negativas que se traduzem num grande aprendizado. O Brasil revela-se diferente do que eles imaginavam. A interação no novo cotidiano social os faz sentir a problemática relacionada ao estrangeiro, no sentido de “estar fora do seu lugar”. São vistos como diferentes por serem africanos, genericamente denominados assim, representando uma minoria nas IES brasileiras. Dessa forma, o processo de diferenciação “eu/outro” traz intrínsecas relações de poder,

classifica e hierarquiza. Nesse sentido, surgem situações marcantes na trajetória desses estudantes, alguns percebem que há pouco conhecimento da parte de colegas e professores sobre a realidade do continente africano e relatam que em algumas ocasiões divergiram de opiniões preconceituosas sobre a África.

No entanto, tais situações podem assumir um aspecto positivo, desde que haja uma valorização das diferenças no sentido de avançar em direção do reconhecimento da singularidade de cada estudante oriundo dos PALOP. De modo que, a presença desses discentes na universidade venha contribuir para o enriquecimento intercultural por meio da diversidade.

As trajetórias dos sujeitos participantes nesta pesquisa revelaram, em comum, o reconhecimento da necessidade de superação dos obstáculos decorrentes do cotidiano universitário por meio do sucesso escolar. A clareza acerca das diferentes possibilidades de superação das dificuldades para adaptação ao ambiente acadêmico e institucional indicou que encontraram estratégias que possibilitaram êxito e evitaram o fracasso escolar. Desse modo, ficou evidenciado que, mesmo com dificuldades, esses estudantes se afiliaram tanto acadêmica como institucionalmente percebendo-se que disciplina, esforço e dedicação foram disposições que contribuíram para o sucesso nos estudos.

Em relação às expectativas de futuro dos entrevistados, este estudo constatou que um aspecto fundamental presente foi a existência de um projeto de retorno ao país de origem, embora em alguns casos possa até não se concretizar.

Por outro lado, também se ressalta que a análise do percurso universitário desses estudantes remete para a necessidade de ações institucionais capazes de facilitar a adaptação e promover a integração dos estudantes PEC-G ao espaço universitário. Por exemplo, ficaram evidentes as dificuldades que estes sujeitos sentem ao chegarem na cidade de destino. Nesse sentido, há recomendações, inclusive por parte de alguns entrevistados, de um planejamento institucional que ofereça uma estrutura básica de recepção e acolhimento ao estudante estrangeiro no sentido de ajudar nas questões de ordem prática de instalação em um país diferente.

Em resumo, as IES precisam não somente matricular esses estudantes provenientes de acordos de cooperação, mas encontrar meios de acolhê-los de maneira plena. O acolhimento engloba desde a recepção, alojamento, orientação para as questões de natureza administrativa e acadêmica contribuindo para uma permanência qualificada.

Dessa forma, à medida que as IES investirem nas ações de cooperação internacional e de intercâmbio, possivelmente essas discussões se fortaleçam e se manifestem em resultados

práticos no âmbito das universidades. Portanto, espera-se assim que a cooperação Brasil-África espelhe condições não só para a formação de profissionais mais capazes, mas para uma sociedade mais igualitária, de modo que esta reflita as vontades daqueles que a compõem.

Por fim, aponta-se como limitação para este estudo e sugestão para estudos futuros uma investigação sobre como os estudantes-convênio PEC-G-UFBA constroem suas trajetórias acadêmicas e, quais as disposições e comportamentos que facilitam ou dificultam a afiliação universitária.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO (ABC). *Cooperação técnica: conceito*. Disponível em: < <http://www.abc.gov.br> >. Acesso em: 4 fev. 2014.

AMARAL, B. J. *Atravessando o Atlântico: o Programa Estudante-Convênio de Graduação e cooperação educacional brasileira*. 2013. 145f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) -Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

AUGEL, M. P. Desafios do ensino superior na África e no Brasil: a situação do ensino universitário na Guiné-Bissau e a construção da guineidade. *Estudos de Sociologia-Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia*, Recife, UFPE, v. 15, n. 2, p.137-159, jun./dez. 2009.

BOAVENTURA, E. (Org.) *UFBA: trajetória de uma universidade, 1946-1996*. Salvador: EGBA, 1999.

BRASIL Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Governo Federal. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Brasília, 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ >. Acesso em: 16 maio 2013.

_____. Governo Federal. *Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013*. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G. Brasília, 2013 a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ >. Acesso em: 8 ago. 2014.

_____. Governo Federal. *Lei 9.394, de 20/12/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em: 12 maio 2013.

_____. Governo Federal. *Lei nº 10.861/2004*. Cria o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes. Brasília, 2004 a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ >. Acesso em: 9 de maio 2013.

_____. Governo Federal. *Lei nº 11.096/2005*. Cria o Programa Universidade para Todos, (PROUNI). Brasília, 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ >. Acesso em: 9 de maio 2013.

_____. Governo Federal. *Lei nº 12.711/2012*. Lei de Cotas. Brasília, 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ >. Acesso em: 16 maio 2013.

_____. Governo Federal. *Projeto de Lei nº 3.627/2004*. Institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior. Brasília, 2004 b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ >. Acesso em: 18 maio 2013.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *Portaria n.363, de 22/07/2004*. Brasília, 2004 c. Disponível em: < www.cnpq.br/web/ >. Acesso em: 16 nov. 2014.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Programa de Cooperação Temática em Ciência e Tecnologia (PróÁfrica)*. Brasília, 2004 d. Disponível em: < www.cnpq.br/web/ >. Acesso em: 16 nov. 2014.

- _____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)*. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/)>. Acesso em: 12 maio 2013.
- _____. Ministério da Educação. INEP. *Censo da Educação Superior 2012*. Brasília, 2013 b. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior> >. Acesso em: 5 nov. 2014.
- _____. Ministério da Educação. *Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. PEC-G*. Brasília: Secretaria de Educação Superior, 2000 a.
- _____. Ministério das Relações Exteriores. *Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação*. Brasília, 2000 b. Disponível em: < [http://www.dce. mre.gov.br/PEC/PEC-G.php](http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PEC-G.php) >. Acesso em: 20 ago. 2014.
- _____. Ministério das Relações Exteriores. *Protocolo de Intenções na área de Combate à Discriminação e Promoção da Igualdade*. Brasília, 2004 e. Disponível em: < http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2004/b_89/ >. Acesso em: 20 ago. 2014.
- _____. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Temas Educacionais. *Países Participantes do PEC-G*. Brasília, 2012. Disponível em: < <http://www.dce.mre.gov.br/> >. Acesso em: 30 junho de 2013.
- _____. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Temas Educacionais. *Países Participantes do PEC-G*. Brasília, 2013 c. Disponível em: < <http://www.dce.mre.gov.br/> >. Acesso em: 08 maio de 2013.
- CARVALHO, P. Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. *Revista Angolana de Sociologia*, n.9, p.51-58, 2012. Disponível em:< <http://ras.revues.org/422> >. Acesso em: 10 abr. 2014.
- COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos, Sonia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.
- _____, A. *Etnometodologia e Educação*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CUNHA, L. A. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- DESIDÉRIO, E. J. *Migração internacional com fins de estudo: o caso dos africanos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação em três universidades públicas no Rio de Janeiro*. 2006. 220f. Dissertação (Curso de Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais) -Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Rio de Janeiro, 2006.
- DIAS SOBRINHO, J. Educação Superior, globalização e democratização. *Qual Universidade? Revista Brasileira de Educação*, n.28, p. 164-173, jan./abr. 2005.
- FONSECA, D. J. A tripla perspectiva: a vinda, a permanência e a volta de estudantes angolanos no Brasil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1, p. 23-44, jan./abr. 2009.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1977.
- GUSMÃO, N.M.M. Africanos no Brasil hoje: imigrantes, refugiados e estudantes. *Tomo*, UFS, v. 21, p.13-36, 2012.
- GUSMÃO, N.M.M. Na terra do outro: presença e invisibilidade de estudantes africanos no Brasil hoje. *Dimensões*, vol. n.26, p.191-204, 2011.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

- INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS E APLICADAS (IPEA). *Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional 2005-2009*. Brasília, 2010. Disponível em: < www.ipea.gov.br/portal >. Acesso em: 26 jun. 2014.
- INDEX MUNDI. 2009. Disponível em: < [de_usuarios_do_internet.html](#) >. Acesso em 20 dez. 2014.
- KNIGHT, J. Internationalization Remodeled Definition, Approaches and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, v.8, n.1, p. 5-31, 2004.
- KRAYCHETE, E. S. Desenvolvimento e Cooperação Internacional. *Caderno CRH*, Salvador, v.25, n.65, p.183-186, maio/ago.2012.
- LANDAU, G.D. O Brasil e a cooperação internacional para o desenvolvimento. *Revista de Economia & Relações Internacionais*, v.6, n.12, p. 103-116, jan.2008.
- LAUS, S.P. *A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina*. 2012. 331f. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- LAVILLE C.; DIONNE J. *A construção do saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas*. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LEITE, P.S. *O Brasil e a Cooperação Sul-Sul em três momentos de política externa: os governos Jânio Quadros, João Goulart, Ernesto Geisel e Luiz Inácio da Silva*. Brasília; Fundação Alexandre Gusmão, 2011, 228 p.
- LIMA, M.C.; MARANHÃO, C.M.S. *Reflexões (ainda) necessárias acerca da mobilidade estudantil*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA LATINA, 2008, Assunção, Paraguai. *Anais*. Disponível em: <<http://www.inpeau.ufsc.br>>. Acesso em: 29 mar. 2013.
- _____. O Sistema de Educação Superior Mundial: entre a Internacionalização Ativa e Passiva. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n.3, p. 583-610, nov. 2009.
- LUBISCO, L. M. N.; VIEIRA, C. S.; SANTANA, V. I. *Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses*. 4. ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2008.
- MARTINE, G. A. A globalização inacabada: migrações internacionais e pobreza no século 21. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 19, n.3, p.3-22, jul./set. 2005.
- MILANI, C.R.S. Aprendendo com a História: críticas à experiência da Cooperação Norte-Sul e atuais desafios à Cooperação Sul-Sul. *Caderno CRH*, Salvador, v.25, n.65, p. 211-231, maio/ago.2012.
- MIURA, I.K. *O Processo de Internacionalização na USP: um estudo de três áreas do conhecimento*. 2006. Tese (Livre-Docência) -Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão preto, 2006.
- MOROSINI, M.C. O estado do conhecimento sobre Internacionalização da Educação Superior: conceitos e práticas. *Educar*, Curitiba, UFRP, n.28, p. 107-114, 2006.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD). *Projeto Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*. 2008. Disponível em: < www.pnud.org.br/ >. Acesso em: 12 mar. 2013.
- _____. *Compendio Mundial de la Educación*. Instituto de Estadística. 2009.

- PATARRA, N.L. Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 20, n. 57, p.7-24, 2006.
- PENHA, E. A. *Relações Brasil-África e Geopolítica do Atlântico Sul*. Salvador: EDUFBA, 2011.
- PIMENTEL, A. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- PINO, B. A. Transformações Globais, Potências Emergentes e Cooperação Sul-Sul: desafios para a cooperação europeia. *Caderno CRH*, Salvador, v.25, n.65, p. 233-249, maio/ago.2012.
- RAMOS, Elizabeth. *Desenvolvimento e acessibilidade do ensino superior em Cabo Verde: o papel da Ficase*. 2012. Disponível em: < http://aforges.org/conferencia2/docsdocumentos/Paralela_2/ >. Acesso em: 2 de maio 2014.
- RISTOFF, D. Vinte e um anos de Educação Superior: expansão e democratização. *Cadernos do GEA*, n. 3, p.1-55, jan./ jun. 2013.
- RODRIGUES, S. H. *Jovens oriundos de países africanos de língua portuguesa na Universidade de Brasília: experiências da migração internacional estudantil*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- ROSÁRIO, L. J. C. Universidades moçambicanas e o futuro de Moçambique. *Revista Ensino Superior*, Unicamp, n. 10, p.46-55, jul./set. 2013.
- SAMPAIO, S.M.R.; SANTOS, G.G. O conceito de afiliação estudantil como ferramenta para gestão pedagógica da educação superior. In: CONFERÊNCIA DO FÓRUM DE GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR, 2, 6 a 8 de novembro de 2012, Macau, China. *Anais...* Disponível em: < www.aforges.org >. Acesso em: 23 jun. 2014.
- _____. Estudos sobre a vida estudantil como suporte para a gestão universitária na área acadêmica e da assistência. In: CONFERÊNCIA DO FÓRUM DE GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR, 1, 14 a 16 de novembro de 2011, Lisboa, Portugal. *Anais...* Disponível em: < www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt >. Acesso em: 23 jun. 2014.
- SANHÁ, A. Educação superior em Guiné-Bissau. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2009, Porto Alegre, RS. *Resumos...* Porto Alegre: CPLP/PUCRS, 2009. Disponível em: < <http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/> >. Acesso em 20 abr. 2014.
- SANTOS, F. S.; ALMEIDA FILHO, N. *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária, na sociedade do conhecimento*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.
- SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E.A. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 25 a 27 de novembro de 2009, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2009.
- SANTOS, B.S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, M. Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.
- SARAIVA, J. F. S. *África parceira do Brasil Atlântico: relações internacionais do Brasil e da África no início do século XXI*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

SILVA, T.T. da; HALL. S.; WOODWARD K. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2004.

SIMMEL, G. O estrangeiro. Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, vol. 4, n.12, p.265-271, dez. 2005.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. *Sociologia*, Porto Alegre, v.8, nº.16, jul. dez. 2006, p. 20-45.

SUBUHANA, C. A experiência sociocultural de universitários da África lusófona no Brasil: entremeando histórias. *Pro-Posições*, Campinas, v.20, n.1, p. 103-126, jan./abr. 2009.

_____. Estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro, Brasil: sociabilidades e redes sociais. *Imaginário*, Universidade de São Paulo, v.13, n.14, p.321-355, 2007.

_____. *Estudar no Brasil: imigração temporária de estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro*. 2005. 193f. Tese (Doutorado em Serviço Social) -Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

UNESCO. *Compendio Mundial de la Educación*. Instituto de Estadística. 2009.

_____. Conferência Mundial sobre o Ensino Superior- As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Paris, de 5 a 8 de julho de 2009. Disponível em: www.portal.mec.gov/index. Acesso em: 20 de abril de 2013.

YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA

Roteiro para entrevista com os estudantes-convênio PEC-G/UFBA.

Local da entrevista: _____

Data: _____ Início: _____ h Término: _____ h

Nº da entrevista: _____

I – Identificação do Entrevistado

1. Sexo: _____

2. Idade: _____ anos

3. Estado Civil: _____

4. Curso de Graduação: _____

5. País de Origem : _____

6. Ano de Ingresso no PEC-G: _____

7. Ano de Ingresso na UFBA: _____

II – Origem familiar e informações pessoais

8. Fale um pouco de sua família. Se for casado, fale sobre marido ou mulher, filhos.

9. Como você descreve o grau de escolaridade de sua família?

10. Fale um pouco de sua história escolar.
11. Qual a situação econômica de sua família?
12. Quem é responsável pela sua manutenção no Brasil?
13. Você tem ou teve dificuldades para se manter economicamente na universidade?
14. Você recebe ou recebeu bolsa de estudos para custeio das despesas pessoais no Brasil?

III – Ênfase na relação com o PEC-G e com a Universidade

- !5. Por que escolheu estudar no exterior?
16. Como você conheceu o PEC-G?
17. De quem foi a decisão inicial e final sobre a escolha de estudar no Brasil?
18. Que motivos influenciaram na escolha do Brasil como país de destino?
19. Ao candidatar-se ao PEC-G, como aconteceu a sua escolha pelo curso e pela universidade?
20. Como tem sido viver no Brasil?
21. Você sentiu dificuldades para encontrar local de moradia em Salvador?
22. O local de residência teve influência pela proximidade da universidade?
23. Como tem sido o seu percurso universitário na UFBA?
24. Você desenvolve ou desenvolveu atividade acadêmica extracurricular durante o curso?

25. Com relação à integração ao espaço universitário e no seu cotidiano, você sente ou sentiu algum tipo de dificuldade social?

26. Qual a sua opinião sobre o apoio institucional prestado ao estudante PEC-G na UFBA?

IV – Informações sobre o PEC-G

27. Qual você considera a principal contribuição do PEC-G?

28. Você pretende retornar ao seu país de origem ao concluir o curso de graduação?

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a
Universidade



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de Pesquisa: O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: percepção dos estudantes PEC-G oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – anos 2009-2013.

Pesquisadora Responsável: Alzira Dias de Sousa – matrícula 212215210

Instituição de vínculo da Pesquisadora Responsável: Universidade Federal da Bahia – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos – Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (Curso de Mestrado Acadêmico)

Telefone para contato: (75) 8206-8200

O objetivo central dessa pesquisa é conhecer a percepção dos estudantes-convênio sobre o PEC-G na Universidade Federal da Bahia, assim como obter conhecimento sobre o cotidiano universitário desses estudantes. Sua realização está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do qual a Pesquisadora Responsável é aluna. A orientação das atividades é feita pela Prof.^a Dr.^a Georgina Gonçalves dos Santos (IHAC/UFBA).

A pesquisa pretende contribuir para a discussão sobre o PEC-G com base na percepção que os discentes PEC-G/UFBA têm acerca do convênio na universidade e para aprofundar o conhecimento sobre o processo de adaptação destes ao ambiente universitário. Além de fornecer importantes elementos para a gestão do programa.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e se dará por meio de resposta à entrevista, com uso do recurso de áudio gravação, para permitir uma transcrição fidedigna das falas, sendo que somente serão utilizadas na análise dos dados as falas previamente autorizadas.

Sido orientado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, eu, _____, CPF: _____,

autorizo o uso integral de minha entrevista concedida no âmbito desta pesquisa, para fins de elaboração da Dissertação de Mestrado e eventual apresentação/publicação de artigos, por Alzira Dias de Sousa, desde que seja preservada a minha identidade em quaisquer circunstâncias, mantendo sigilo das informações pessoais por mim fornecidas. Declaro ainda que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre os objetivos e finalidades desta pesquisa; que as informações obtidas dela serão utilizadas exclusivamente para fins científicos e que estou ciente de que terei a opção de, a qualquer momento, retirar o meu consentimento ora fornecido.

Salvador, ____ de _____

 Entrevistado (a)

 Alzira Dias de Sousa

ANEXO

ANEXO A



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 7.948, DE 12 DE MARÇO DE 2013

Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, **caput**, inciso VI, alínea "a", da Constituição,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G destina-se à formação e qualificação de estudantes estrangeiros por meio de oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior - IES brasileiras.

Parágrafo único. O PEC-G constitui um conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional internacional, preferencialmente com os países em desenvolvimento, com base em acordos bilaterais vigentes e caracteriza-se pela formação do estudante estrangeiro em curso de graduação no Brasil e seu retorno ao país de origem ao final do curso.

Art. 2º O PEC-G será implementado conjuntamente pelo Ministério das Relações Exteriores e pelo Ministério da Educação, nos termos deste Decreto.

§ 1º Compete ao Ministério das Relações Exteriores coordenar os procedimentos relativos à implementação do PEC-G junto a governos estrangeiros por intermédio das missões diplomáticas e repartições consulares brasileiras.

§ 2º Compete ao Ministério da Educação coordenar os procedimentos referentes à adesão das IES ao PEC-G, oferta das vagas, seleção e matrícula dos candidatos e acompanhamento do programa.

§ 3º Os Ministérios das Relações Exteriores e da Educação não interferirão em questões de natureza acadêmica, de atribuição exclusiva das IES integrantes do programa.

CAPÍTULO II

DAS VAGAS

Art. 3º As IES interessadas participarão do PEC-G por meio de termo de adesão específico a ser firmado com o Ministério da Educação.

Art. 4º O Ministério da Educação estabelecerá, anualmente, o total de vagas por curso ofertadas no âmbito do PEC-G após indicação da disponibilidade das IES participantes.

§ 1º O Ministério da Educação poderá solicitar às IES a oferta de vagas adicionais para atender estudantes candidatos ao PEC-G e o expresso nos acordos de cooperação internacional.

§ 2º No âmbito do PEC-G, somente poderão ser ofertadas vagas em cursos oferecidos em período diurno ou integral.

CAPÍTULO III

DAS INSCRIÇÕES

Art. 5º O calendário e processo seletivo do PEC-G serão anualmente regulamentados por edital expedido pelo Ministério da Educação, com a anuência do Ministério das Relações Exteriores.

Art. 6º Poderão se inscrever no PEC-G os estudantes estrangeiros:

I - residentes no exterior e que não sejam portadores de visto permanente ou qualquer outro tipo de visto temporário para o Brasil;

II - maiores de 18 e preferencialmente até 23 anos;

III - que firmarem Termo de Responsabilidade Financeira, em que assegurem ter meios para custear as despesas com transportes e para subsistência no Brasil durante o curso de graduação;

IV - que firmarem Termo de Compromisso, em que se comprometam a cumprir as regras do PEC-G; e

V - que apresentarem certificado de conclusão do ensino médio e Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras.

§ 1º Excepcionalmente, o candidato que não tiver concluído o ensino médio na data da inscrição poderá apresentar o certificado de conclusão do ensino médio no ato da matrícula na IES.

§ 2º O candidato originário de país em que não haja aplicação do Celpe-Bras poderá realizá-lo no Brasil, uma única vez, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras, em IES credenciadas.

§ 3º O candidato reprovado no Celpe-Bras aplicado no Brasil, na forma do § 2º, não poderá ingressar no PEC-G, vedada a prorrogação de seu registro e do prazo de estada no Brasil, conforme disposto na [Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980](#) e no [Decreto nº 86.715, de 10 de dezembro de 1981](#).

§ 4º É vedada nova inscrição no PEC-G ao candidato selecionado que deixar de efetuar sua matrícula inicial na IES sem justificativa.

Art. 7º Após divulgação do resultado da seleção, as missões diplomáticas e as repartições consulares brasileiras concederão aos candidatos selecionados o visto temporário de estudante, na forma da legislação aplicável.

§ 1º A condição migratória regular no Brasil, que compreende a obtenção do visto e a atualização do registro de estrangeiro, é de responsabilidade do estudante-convênio, e é indispensável para efetivação da matrícula e, posteriormente, para a inscrição em disciplinas a cada início de período letivo.

§ 2º A IES zelará pelo cumprimento das obrigações previstas no § 1º, provendo os documentos necessários para o registro do estrangeiro, vedada a inscrição em disciplinas de estudante-convênio em situação migratória irregular.

CAPÍTULO IV

DA MATRÍCULA, DOS PRAZOS E CUMPRIMENTO DO PROGRAMA

Art. 8º A apresentação do estudante-convênio para matrícula deverá obedecer ao calendário escolar da IES para a que foi selecionado.

Parágrafo único. Compete à IES verificar a documentação e a regularidade da situação migratória do estudante-convênio para efetivação e registro de matrícula.

Art. 9º O estudante-convênio poderá solicitar mudança de curso ou de Instituição, atendidos os critérios e as normas regimentais das IES participantes do PEC-G.

§ 1º A mudança de curso poderá ocorrer uma única vez e exclusivamente ao término do primeiro ano de estudos, atendidos os critérios e as normas regimentais da IES.

§ 2º O estudante deverá obedecer ao prazo regulamentar para integralização curricular.

§ 3º A matrícula para obtenção de nova habilitação, vinculada ao mesmo curso, somente será permitida se for respeitado o prazo regulamentar de conclusão do curso inicial.

§ 4º Em caso de estudante-convênio beneficiário de bolsa de estudos ou auxílio financeiro, a mudança de curso ficará condicionada à manifestação favorável da instituição concedente, governamental ou privada.

§ 5º A IES deverá comunicar, imediatamente, a mudança de curso ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores.

Art. 10. A transferência do estudante-convênio deve observar as exigências da IES recipiendária, e os critérios estabelecidos pelo [art. 49 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), ressalvadas as vedações previstas nos incisos VI e VII do **caput** do art. 12.

§ 1º A transferência para prosseguimento de estudos no mesmo curso deverá ser feita entre IES participantes do PEC-G uma única vez, exclusivamente ao fim do primeiro ano de estudos.

§ 2º A IES, ao aceitar a transferência, deverá providenciar imediatamente a expedição dos documentos referentes à transferência para a Polícia Federal, para atualização do registro, nos termos da [Lei nº 6.815, de 1980](#).

§ 3º Compete à IES recipiendária comunicar o fato ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores.

Art. 11. É vedada a participação de estudantes do PEC-G em programas de mobilidade acadêmica que implique deslocamento do estudante, com alteração das condições de matrícula, com mudança temporária de sede ou de país.

Art. 12. Será desligado do Programa o estudante-convênio que:

I - não efetuar matrícula no prazo regulamentar da IES;

II - trancar matrícula injustificadamente ou abandonar o curso;

III - não obtiver a frequência mínima exigida pela IES em cada disciplina;

IV - for reprovado por três vezes na mesma disciplina;

V - for reprovado em mais de duas disciplinas, ou número de créditos equivalente, no mesmo semestre, a partir do 2º ano ou do 3º semestre do curso;

VI - obtiver transferência para IES não participante do PEC-G, ou que não atenda ao disposto no art. 10;

VII - obtiver novo ingresso em IES por meio de processo seletivo que não seja o do PEC-G;

VIII - obtiver, durante o curso, visto diferente daquele indicado no art. 7º ou condição migratória diversa; ou

IX - apresentar conduta imprópria, constatada por processo disciplinar, no âmbito da IES.

§ 1º Entende-se como conduta imprópria aquela que atente contra as normas disciplinares da IES e da legislação brasileira, e manifestações ostensivas de transgressão de normas de convivência social.

§ 2º O trancamento geral de matrícula não será permitido, exceto por motivo de saúde, própria ou de parente em primeiro grau, inclusive por afinidade, comprovado junto à IES.

§ 3º Estendem-se ao estudante-convênio as normas aplicáveis aos integrantes do corpo discente de cada IES compatíveis com este Decreto, incluídas as que tratam do jubramento e demais hipóteses de desligamento do curso.

§ 4º Compete à IES comunicar o desligamento do estudante-convênio à Polícia Federal, ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores.

CAPÍTULO V

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 13. É vedado ao estudante-convênio o exercício de atividade remunerada que configure vínculo empregatício ou caracterize pagamento de salário ou honorários por serviços prestados.

Parágrafo único. É permitida a participação do estudante-convênio em estágio curricular, atividades de pesquisa, extensão e de monitoria, obedecida a legislação referente a estrangeiros residentes temporários.

Art. 14. É garantida ao estudante-convênio assistência médica, odontológica e farmacêutica pelo Sistema Único de Saúde - SUS, nos termos de convênio firmado entre o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Saúde sem prejuízo da adesão do estudante a um plano de saúde complementar.

Parágrafo único. Em caso de falecimento, doença grave ou incurável que impeça a continuação dos estudos, o Ministério das Relações Exteriores poderá arcar com os custos relativos ao traslado do estudante-convênio para o país de origem, se houver impedimento financeiro do estudante e disponibilidade de recursos orçamentários do Ministério.

Art. 15. As instituições participantes do PEC-G poderão, nos termos da lei, conceder auxílio financeiro destinado ao estudante-convênio, por prazo limitado e durante o curso, a título de custeio

de moradia, transporte ou alimentação, em qualquer caso condicionado ao bom aproveitamento acadêmico.

Art. 16. O vínculo do estudante-convênio com o PEC-G cessa com a conclusão do curso e colação de grau.

§ 1º Compete à IES informar a relação dos estudante-convênio graduados à Polícia Federal, ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores, imediatamente após a colação de grau.

§ 2º É vedada a extensão da estada do estudante-convênio no Brasil além do prazo legal indicado no Estatuto do Estrangeiro.

Art. 17. O estudante-convênio receberá, obrigatória, pessoal e gratuitamente, seu diploma, ementas e histórico escolar, legalizados, na missão diplomática brasileira onde se inscreveu no PEC-G.

Art. 18. As IES que oferecerem vagas no curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras aos estudantes-convênio deverão fazê-lo mediante assinatura de Termo específico, a ser firmado com o Ministério da Educação, assegurando as condições e o cumprimento do Programa.

Art. 19. Os estudantes-convênio contemplados neste Decreto estão isentos de indicação ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, instituídos pela [Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004](#).

Art. 20. O Ministério da Educação e o Ministério das Relações Exteriores manterão atualizadas as respectivas páginas eletrônicas sobre o PEC-G, onde constarão informações adicionais e demais assuntos de interesse.

Parágrafo único. É da responsabilidade do estudante-convênio manter-se informado sobre obrigações e compromissos decorrentes da participação no PEC-G por meio de consulta regular aos portais eletrônicos do Ministério das Relações Exteriores, do Ministério da Educação e das IES.

Art. 21. Ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e do Ministério das Relações Exteriores disporá sobre a operacionalização do PEC-G

Art. 22. Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 23. Fica revogado o [Decreto nº 55.613, de 20 de janeiro de 1965](#).

Brasília, 12 de março de 2013; 192º da Independência e 125º da República.

DILMA ROUSSEFF
Aloizio Mercadante
Antonio de Aguiar Patriota