

Migração estudantil internacional: experiências de inserção de africanos no contexto universitário brasileiro

International student migration: experiences of insertion of Africans in the Brazilian university context

ERCÍLIO NEVES BRANDÃO LANGA

RESUMO

Este artigo aborda a migração estudantil internacional e as experiências de estudantes africanos inseridos em instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas brasileiras. Para tal, primeiro apresento o panorama da mobilidade estudantil de alunos africanos, a partir da literatura internacional. No segundo tópico, delinheiro o “estado da arte” das discussões sobre a presença e permanência de estudantes africanos no Brasil, demonstrando como a migração estudantil internacional deu origem a diásporas africanas neste país. No plano microssociológico, utilizando observação etnográfica com recurso a entrevistas, trago experiências de inserção de alunos africanos em universidades públicas e faculdades particulares na cidade de Fortaleza (CE) e o encontro com a alteridade racial, cultural e urbana. No terceiro segmento, destaco as dificuldades destes sujeitos no

contexto universitário e, por último, problematizo a entrada desses sujeitos no mercado de trabalho, muitas vezes precário, decorrente das dificuldades acadêmicas e de sobrevivência nesta metrópole do Nordeste brasileiro. Nesta pesquisa, utilizei como método a observação etnográfica dentro de salas de aulas de seis IES, sendo três públicas e três particulares, bem como realizei entrevistas com estudantes de distintos países africanos. Nessas IES, os alunos africanos são vistos como consumidores de conhecimento, que, vêm ao Brasil apenas para aprender. Poucos se inseriam em atividades de pesquisa, extensão ou monitoria, e algumas vezes sua presença era indesejada.

Palavras-chave: Migração estudantil internacional; Estudantes africanos; Universidades brasileiras.

ABSTRACT

This article discusses the international student migration and the experience of African students entered higher education institutions Brazilian public and private. To do so, first we present the overview of student mobility from the international literature. In the second topic, show the "state of the art" of discussions about the presence and permanence of African students in Brazil, demonstrating how the international student migration gave rise to African diasporas in this country. In microsociological plan, using ethnographic observation with interviews with resource, bring the insertion experiences of African students in public universities and private colleges in the city of Fortaleza (CE) and the encounter with the racial, cultural and urban otherness. In the third segment, highlight the difficulties of these subjects in the university context. Finally, describe the entry of these individuals in the labor market, often precarious, resulting from academic and survival difficulties in this metropolis of northeastern Brazil. In this research, I used ethnographic observation methods in classrooms of six institutions, three of them public and three private, and conducted interviews with students from different African countries. In these institutions, African students are seen as consumers of knowledge, who come to Brazil only for learning. Few were involved in research, extension or monitoring activities, and sometimes their presence was undesirable.

Keywords: International student migration; African students; Brazilian universities.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a mobilidade estudantil internacional de africanos para o Brasil, sua presença e permanência na cidade de Fortaleza, Ceará. É um trabalho de caráter etnográfico sobre jovens africanos que emigram para estudar no Brasil, tendo como matéria-prima suas experiências de inserção em instituições de ensino superior (IES) públicas e particulares cearenses. A compreensão da mobilidade, presença e cotidiano de estudantes africanos na cidade de Fortaleza (CE), inseridos nas diferentes IES, foi facilitada pelo fato de vivenciar a condição de aluno intercambista estrangeiro e temporário, iniciada no ano 2011. Nessa época, comecei a observar a própria comunidade onde estava inserido, bem como as experiências de inserção, os

desafios, as dificuldades e as conquistas desse grupo. Como se dá a inserção desses estudantes estrangeiros, negros e africanos na sociedade e nas IES brasileiras? Como vivenciam e gerem a vida acadêmica, sabendo que dentro de poucos anos terão que regressar a seus países de origem? Estas são algumas das questões que procuro responder ao longo do texto. Na condição de aluno moçambicano, ativista de uma agremiação estudantil africana e integrante dessa diáspora africana, pude adentrar a complexa realidade vivenciada por esses sujeitos em Fortaleza: a chegada de alunos e o seu acolhimento, a partida de outros, as dificuldades em alugar imóveis, as idas e vindas envolvendo a Polícia Federal e a Receita Federal para obtenção de documentos brasileiros como o Registro Geral (RG), Cadastro de Pessoa Física (CPF) e de bancos para abertura de contas. Acompanhei dimensões peculiares da inserção de estudantes africanos no contexto universitário: matrículas nas IES, dificuldades em pagar mensalidades e consequente endividamento nas faculdades privadas, evasão escolar e entrada no mercado de trabalho, quase sempre precário. Também presenciei conflitos entre faculdades privadas e estudantes, processos na justiça resultantes dessas divergências, bem como conflitos existentes entre os próprios africanos e entre africanos e brasileiros. Para a compreensão da migração de estudantes africanos para o Brasil, utilizo literatura estrangeira acerca da mobilidade estudantil internacional, focalizando os deslocamentos de alunos de países africanos para países ocidentais ricos, bem como artigos, dissertações e teses escritas por pesquisadores africanos e brasileiros acerca da presença de estudantes africanos em IES brasileiras e dados disponíveis nos relatórios de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a Organização Internacional para as Migrações (OIM) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

MOBILIDADE INTERNACIONAL DE ESTUDANTES AFRICANOS

Grande parte dos relatórios e artigos sobre a mobilidade estudantil internacional tem como foco a Europa Ocidental, América do Norte e países da OCDE, ignorando as realidades de outros continentes e regiões periféricas como África, Médio Oriente, Mundo Árabe, América Central e América do Sul. Dentre os estudos que discutem realidades próximas às das nações africanas, destaco o de Vinokur (2006) acerca da migração de pessoas qualificadas de países pobres para nações ricas como os EUA e os países da OCDE — fenômeno conhecido como “*brain drain*” ou “fuga de cérebros”. Já Gribble (2008) aborda a gestão da migração estudantil

internacional sob perspectiva das nações emissoras de estudantes diante da crescente permanência de seus alunos nos países receptores, revelando como estados ricos — Austrália, Grã-Bretanha e Canadá — tiram benefícios da tendência de permanência de estudantes oriundos da mobilidade internacional, aproveitando-se das habilidades dos estrangeiros formados em seus territórios. Já os países africanos emissores de estudantes muitas vezes perdem essa mão de obra qualificada, com consequências nefastas para o seu desenvolvimento socioeconômico. Normalmente, os emissores de estudantes são países considerados “pobres” que ocupam um lugar periférico na divisão de trabalho capitalista internacional e sem políticas atração e de acolhimento dos quadros retornados. Por tudo isso, são mais propensos ao risco de “fuga de cérebros”.

No tocante à migração estudantil internacional na África Sub-saariana, alunos africanos envolvidos nessas mobilidades apontavam diversas razões para estudar no exterior, entre as quais se destacavam: a experiência de estudar fora e viver no estrangeiro; uma forma de preparação para viver num mundo cada vez mais globalizado; e a falta de acesso ao ensino superior de melhor qualidade em seus países (Unesco, 2006). Este relatório indicava que a África Sub-saariana, região mais pobre do planeta, apresentava as cifras mais altas de mobilidade estudantil para o estrangeiro, cerca de 5.9%, taxa quase três vezes superior à média mundial, quando a média das outras regiões não chegava a 4%. No mesmo período, conforme a OIM (2008), um em cada 16 estudantes sub-saarianos estudava fora do país ou do continente, e nessa região 99% dos estudantes estrangeiros eram provenientes de países deste mesmo subcontinente.

Esse cenário de disparidades regionais — Europa Ocidental e América do Norte como principais regiões receptoras de estudantes estrangeiros — mostra que há motivos para temer que a migração estudantil possa resultar em “fuga de cérebros”, na mesma medida em que promove o fortalecimento institucional nos países em desenvolvimento. De fato, ainda que ofereça vantagens aos países de origem, a longo prazo a migração de pessoas altamente qualificadas pode representar um custo alto às nações pobres ou em desenvolvimento. Por um lado, os países de origem perdem o capital humano e a produtividade que representam as pessoas qualificadas. Se a educação dessas pessoas for realizada em escolas públicas, essas nações também perdem o investimento efetuado na educação primária, secundária e até superior desses indivíduos. Por outro lado, as diásporas altamente qualificadas podem contribuir para o desenvolvimento econômico dos países emissores de estudantes através de investimentos, envio de remessas e dos vínculos que estabelecem entre as nações de origem e de destino em termos de comércio, inovação e conhecimentos técnicos. Por sua vez, se os estudantes regressarem aos países de

origem com conhecimentos e experiências adquiridos no estrangeiro e utilizarem suas aptidões de forma produtiva, representarão uma contribuição positiva para o fortalecimento institucional local e o intercâmbio de conhecimentos técnicos no país de origem (OIM, 2008).

A migração de estudantes e de pessoas qualificadas apresenta-se maior entre as ex-colônias africanas e as antigas metrópoles europeias, como por exemplo a França, onde mais de 30% dos estudantes internacionais são oriundos dos seus ex-territórios africanos. Gribble (2008) considera os impactos de migração estudantil internacional sobre os países emissores de alunos e discute as respostas que tais nações têm empregado na tentativa de regular e frear a mobilidade de estudantes para o estrangeiro. Seu artigo demonstra como as dificuldades de acesso ao ensino superior constituem um problema grave na África Sub-saariana, cujas taxas de matrícula nas IES dessa região são as menores na comparação entre os continentes. Mesmo assim, este autor aponta a existência de iniciativas que visam expandir o acesso ao ensino superior e reduzir a saída de estudantes de seus países de origem, como é o caso da Universidade Virtual Africana (AVU). A partir dessa iniciativa, os países africanos envolvidos partilham conhecimentos e recursos a fim de alcançar o objetivo comum de aumentar a oferta de ensino universitário, em um continente onde menos de 5% dos alunos têm acesso ao ensino superior (GRIBBLE, 2008).

Os artigos e relatórios internacionais acerca da migração estudantil internacional têm em comum o fato de mostrarem altas taxas de mobilidade de estudantes sub-saarianos para aos países da OCDE, Europa Ocidental e EUA, chamando atenção para a “fuga de cérebros”. Entretanto, questiono se no caso da migração estudantil internacional de africanos para o bloco econômico da OCDE, Europa, EUA ou mesmo para o Brasil, se trata de “fuga de cérebros” ou “fuga de pessoas altamente qualificadas”, visto que a maioria dos africanos que emigra com finalidade estudos sai do país somente com o ensino secundário/médio concluído para fazer cursos de graduação e uma minoria para cursar pós-graduação. No caso do Brasil, a maioria dos estudantes africanos emigra para este país ao abrigo do Programa Estudantes Convênio – de Graduação (PEC-G),¹ havendo uma ínfima parte que emigra para cursar pós-graduação ao abrigo

¹ O PEC-G é administrado de forma conjunta pelos Ministério das Relações Exteriores (MRE) e Ministério da Educação (MEC), ambos do Brasil. Fazem parte deste programa 45 países, ao todo, com 32 países efetivos que enviam estudantes de África, da América Latina e Ásia para as IES brasileiras. O PEC-G foi criado em 1965, quando foi lançado o primeiro protocolo do programa pelo Estado brasileiro para amparar estudantes de outros países, unificando, assim, as condições do intercâmbio estudantil e garantindo tratamento semelhante aos estudantes internacionais e brasileiros nas IES públicas brasileiras. A partir da análise dos dados estatísticos, numéricos e de tabelas, percebo que nas duas últimas décadas o continente africano tem apresentado o maior contingente de alunos, com cerca de 20 países que enviam indivíduos para estudar no Brasil ao abrigo deste

do Programa Estudantes Convênio – de Pós-Graduação (PEC-PG)² ou de outros acordos bilaterais ou ainda por conta própria e apoio das famílias para se inscreverem em faculdades privadas. Senão, vejamos o relato a seguir:

Eu estou no Brasil há dois anos e foi tudo assim, por acaso, sabe? Tinha um... a minha tia, a irmã do meu pai. Quando a minha mãe faleceu ela... tia porque a gente assim ligava assim para saber como vocês estão. Vocês precisam de alguma coisa? Aí eu passava na casa dela de vez em quando assim, dar um “oi”. Eu fui assim, uma vez me perguntaram; olha, você fez que série no ensino médio? Eu respondi: a quarta. Tá tendo um negócio de bolsa lá pra o Brasil, você tá interessado? A gente pode botar o teu nome? Sim, bota lá. E foi assim. Eu me esqueci completamente. Aí um dia me ligaram: olha, vai lá pra Embaixada, estão terminando as inscrições. Aí levantei e fui, cheguei em último, trouxe os documentos. Aí fizeram a pré-seleção, seleção e hoje estou aqui. Eles analisavam o percurso de... o percurso histórico do estudante desde a entrada no colégio, os sete anos do ensino médio todo, e você tinha que ter uma média alta e tirando isso, tinha uns negócios lá. — Você é do programa PEC-G? Sabe o negócio lá o termo de compromisso. Você tem que ter uma condição dada para poder se manter, seguro [Estudante togolês cursando universidade pública. Entrevista gravada em 28/03/2014].

O depoimento supracitado bem ilustra o contexto de emigração africana para estudar no Brasil, onde se misturam redes familiares de ajuda, acesso a informações privilegiadas sobre existência de bolsas de estudos nas Embaixadas — particularmente sobre o PEC-G —, existência de um bom histórico de notas estudantil, classe social, condições econômicas para se manter no estrangeiro etc. Diante desse cenário, questiono: não se trataria apenas de uma emigração de possíveis “talentos” africanos, tendo em conta o grau de escolaridade desses sujeitos quando saem de seus países de origem, bem como o fato de que muitos estudantes não têm domínio das áreas tecnológicas, de informação, comunicação, computação, entre outras áreas de conhecimento consideradas importantes no contexto da globalização?

programa, com destaque para Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2012, 2014).

² PEC-PG é uma extensão do PEC-G, funcionando no mesmo modelo, mas dirigido para o nível de pós-graduação.

O “ESTADO DA ARTE” DOS ESTUDOS SOBRE ESTUDANTES AFRICANOS NO BRASIL

A análise das tabelas e quadros estatísticos da Unesco (2006) chama atenção para a posição do Brasil a receber estudantes universitários estrangeiros, no âmbito da migração estudantil internacional. Em 2004, o Brasil recebeu 1.260 estudantes estrangeiros, dos quais 387 eram oriundos de países da própria América Latina, 34 eram provenientes da África Sub-saariana, dois provinham dos países árabes, 11 da Ásia Central, 18 do Oeste da Ásia e Pacífico, 98 da América do Norte, nove eram oriundos da Ásia do Sul e Ocidental e 701 tinham procedência não especificada. Nesse período, o Brasil era o país latino-americano que recebia maior número de estudantes estrangeiros. A migração de estudantes africanos para o Brasil, sua presença e permanência nas IES deste país tornaram-se objeto de diversos estudos acadêmicos, particularmente nos últimos anos. O levantamento bibliográfico sobre este assunto mostra que a maioria dos estudos realizados tem como foco a vida dos estudantes africanos em situação de migração temporária, no âmbito do PEC-G, seus processos identitários e suas experiências culturais. Tais trabalhos têm sido realizados por pesquisadores africanos e brasileiros, tendo como referência empírica a presença de estudantes africanos nas principais capitais de estados do Sul, Sudeste e do Nordeste brasileiro.

A revisão bibliográfica referente à região Sudeste e Sul do Brasil destacou as seguintes produções: estudos de Fonseca (2009) acerca da presença de alunos angolanos em universidades paulistas e paranaenses; as pesquisas de Subuhana (2005, 2009) sobre estudantes moçambicanos nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro; o trabalho de Ngomane (2010) analisando estudantes moçambicanos em Minas Gerais; e os trabalhos de Mungoi (2006, 2012) focalizando estudantes africanos na cidade de Porto Alegre. Referente ao Nordeste brasileiro, Baessa (2005), Mourão (2009), Correia (2011) e Langa (2014, 2015, 2016) realizaram estudos sobre alunos africanos na cidade de Fortaleza. Enquanto que Có (2011) e Tcham (2012) efetuaram pesquisas com estudantes africanos em dois estados distintos ao mesmo tempo: o primeiro nas cidades de Fortaleza e Natal, e o segundo autor nas cidades de Maceió e Recife.

Por último, em uma perspectiva internacional, os trabalhos de Gusmão (2008, 2012) realizados em território português e no contexto brasileiro demonstram a dimensão nacional e internacional da migração estudantil, circunscrevendo esse fenômeno a partir de análises de realidades vivenciadas por crianças, jovens africanos e luso-africanos em Portugal e por

estudantes africanos no Brasil. A autora utiliza pela primeira vez a categoria “diáspora africana” para nomear o fenômeno da migração estudantil internacional africana, em suas dimensões distintas em Portugal e no território brasileiro. Tais diásporas são caracterizadas pela presença de imigrantes e estudantes africanos sejam eles temporários ou não, por relações sociais estabelecidas entre eles e pela submissão à dinâmica dos processos de deslocamento físico e social.

Gusmão (2008) chama particular atenção para os patrimônios sociais e culturais dos jovens africanos vivendo em repúblicas e em moradias estudantis no território brasileiro que, na sua ótica, devem ser entendidos como uma “diáspora” constituída por várias coletividades de indivíduos oriundos do continente africano, porém pertencendo a diversos contextos nacionais, étnicos e tribais. Portanto, o campo de pesquisas sobre as migrações de estudantes africanos para o Brasil chama atenção para fluxos e processos identitários desses sujeitos, bem como mostra a importância de se compreender tais mobilidades, independentemente das distintas nomeações que recebem, seja enquanto “migração estudantil internacional”, “migração temporária”, “comunidade” ou “diáspora” de africanos em território brasileiro. Tais noções não são fixas, são categorias em movimento que caracterizam os deslocamentos e a presença desses atores em terras brasileiras.

OBJETIVOS, JUSTIFICATIVA E APORTES METODOLÓGICOS

Diante da migração e presença de alunos africanos para IES públicas e privadas do Brasil, minha análise circunscreve-se às experiências desses sujeitos nos *campi* de universidades públicas federais e estaduais, bem como em faculdades privadas na cidade de Fortaleza (CE). Nesse cenário, ao problematizar este fenômeno, várias questões se colocam: quem são esses estudantes? Como vivem? Como são recebidos nas universidades? Como se dá a inserção no espaço acadêmico brasileiro? Que relações históricas de poder foram se construindo entre os países africanos e o Brasil? Qual a realidade educacional vivenciada pelos países africanos e pelo Brasil a receber esses estudantes? Este estudo sociológico tem como pretensão investigativa analisar o processo de inserção de africanos nas universidades públicas e faculdades privadas brasileiras, na cidade de Fortaleza, enfocando múltiplas dimensões do seu cotidiano. O esforço analítico incide no desvendamento de percursos de vida dos estudantes africanos no âmbito da migração estudantil internacional, circunscrevendo modos de vida, estratégias de inserção nas IES, padrões de interações, dilemas e desafios desses sujeitos. Este trabalho traz como aspecto inovador o fato

de dedicar-se ao estudo de dimensões da realidade vivenciada pelo contingente de estudantes africanos vinculados a diferentes IES públicas e privadas, não se limitando aos sujeitos integrados nas universidades públicas e que auferem de bolsas de estudo. Os estudantes africanos inseridos em faculdades privadas vivenciam situações de desproteção social com inserções precárias no mercado de trabalho, quase sempre de maneira informal. Diante desse cenário, apresento o relato de um estudante bissau-guineense, ilustrando a situação de seus compatriotas, inseridos no mercado de trabalho precário:

Eu acho que, economicamente, os brasileiros, por cá estarem no país deles, faz toda a diferença. E o guineense, como tu sabes, muitos guineenses passam por situações, economicamente falando né, situações complicadas e muitos recorrem a trabalhos né, trabalhos inclusive, trabalhos brutos. E... isso também conta muito, que o cara passa, assim, a ficar sem tempo, né, pra estudar mesmo, isso reflete diretamente no seu desempenho escolar e..., e..., o cara tenta, tenta, tenta levar assim, porque é muito complicado na verdade, entendeu? Mas tenta levar que sem isso eu não consigo sobreviver, entendeu? Há pessoas que cá chegaram com os seus próprios dinheiros e eu acho isso uma luta assim. Você sente, entendeu, que a pessoa em Guiné, é uma pessoa com uma..., que tem uma família meio..., assim como diria, mais pobre assim, entendeu? E..., a pessoa esforça por si, trabalha, procura dinheiro, dá a volta por cima e... junta esse dinheiro, compra o próprio bilhete, vem pra cá, chega aqui. E quando chega a aqui, vê que não, não é como pensava, porque a imagem que nos vendem é totalmente... é totalmente... como é que eu posso dizer... é totalmente falaciosa, entendeu? É toda mentirosa, entendeu? Então, a pessoa chega aqui e vê outra realidade, tem que recorrer a outras, a esses trabalhos pesados, entendeu? A outros meios que é pra sobreviver. Então você vê isso. [Estudante bissau-guineense cursando universidade pública e faculdade particular ao mesmo tempo. Reside em Fortaleza há cerca de 4 anos. Entrevista gravada em 23/08/2014].

Como mostra o depoimento acima, muitos estudantes africanos, sobretudo os bissau-guineenses que passam por dificuldades econômico-financeiras, recorrem a trabalhos precários, considerados “brutos”, que impactam negativamente seus desempenhos escolares.

Durante o trabalho de campo realizado ao longo de 12 meses, entre os anos de 2014 e 2015, observei sistematicamente os estudantes africanos em diferentes espaços, lugares e dimensões de suas vidas: IES, agremiações estudantis, residências, espaços de lazer, quadras de futebol, bares e festas. Analisei estes sujeitos diaspóricos durante as interações entre si e com profissionais no acesso a serviços públicos e privados. Desenvolvi entrevistas abertas e em

profundidade com 26 estudantes africanos de nacionalidades distintas e de ambos os sexos, cabendo destacar: angolanos, bissau-guineenses, cabo-verdianos, congolese, nigerianos, são-tomenses e togoleses. Além da observação e das entrevistas, encetei conversas informais com estudantes de outros países como Moçambique, Níger, Gabão e Benin. Como técnica de registro das observações e outras impressões, utilizei o caderno de campo, elaborando diários acerca das interações com estes sujeitos. Das 26 entrevistas realizadas, transcrevi 13, conforme a riqueza de informações, detalhes e profundidade das falas dos interlocutores. Também diversifiquei as origens nacionais dos entrevistados e tomei em conta a questão dos gêneros masculino e feminino na transcrição das entrevistas.

Cabe ressaltar o enorme desafio das transcrições das entrevistas, tendo em conta as nacionalidades, sotaques e diferentes formas de expressão dos entrevistados, pois para alguns dos interlocutores o português não é a sua língua materna. Assim, quando se expressavam, muitos entrevistados utilizavam o jargão popular e gírias locais próprias de seus países e culturas de origem. Outros, como é o caso dos estudantes cabo-verdianos e bissau-guineenses, misturam a língua portuguesa com o *crioulo*, idioma oficial desses dois países, utilizado na comunicação cotidiana entre seus conterrâneos e familiares. É emblemático o depoimento seguinte:

Eu nunca disse uma pessoa que eu sinto assim orgulho ou algum assim sabor de falar crioulo, entendeu? Mas, eu me sinto mais à vontade em falar crioulo, entendeu? Que é..., lá em Guiné, o pessoal fala assim: “eu não vou aceitar a tua cultura antes de você respeitar a minha”, entendeu? [...]. Os guineenses falam, não vou dizer, que eu também penso assim. Não, não vou me excluir, pois eu também penso assim, que português, inglês, francês, essas línguas são de trabalho. O que é nosso tem valor. Lá em Guiné fala assim: “**quil que nosso tem balor**” em crioulo, “o que é nosso tem valor”. **Quil que de nós inta pui sentir**, “o que é nosso é pra prestar atenção nisso”. [Estudante bissau-guineense cursando universidade pública estadual. Entrevista gravada em 23/09/2013].

Por essas razões, transcrever as entrevistas tornou-se um processo lento e penoso que, de forma alguma, poderia ser transferido para terceiros, visto que nem sempre é possível entender as palavras em crioulo e também as expressões e formas de falar do português típico dos países africanos.

MOBILIDADE ESTUDANTIL INTERNACIONAL PARA O BRASIL E A FORMAÇÃO DE DIÁSPORAS AFRICANAS

Neste tópico demonstro como a experiência de mobilidade estudantil internacional de africanos para IES brasileiras na cidade de Fortaleza deu origem à formação de uma diáspora africana, trilhando pistas de pesquisas abertas por GUSMÃO (2008, 2012). Analiso as experiências de inserção dos estudantes africanos nas IES cearenses e a presença desses sujeitos na cidade de Fortaleza. Trata-se de entender não apenas o cotidiano dos alunos do PEC-G e PEC-PG, inseridos nas universidades federal e estadual, mas particularmente a realidade ampliada, constituída pelos estudantes africanos inseridos nas faculdades particulares, a dependerem da ajuda econômica de familiares e do trabalho para sobreviver. A presença de estudantes africanos gera distintas percepções e representações na sociedade cearense e nos espaços universitários, cujas interações são perpassadas de preconceito e discriminação raciais. Tal presença iniciou na década de 1990, período em que se deslocavam somente estudantes de países africanos de língua portuguesa (Palop) para integrar-se na Universidade Federal do Ceará (UFC), através do PEC-G. A partir dos anos 2000, houve um aumento significativo do número desses estudantes em Fortaleza, cuja maioria vem estudar em faculdades particulares, com contratos firmados em seus países de origem (LANGA, 2014).

Conforme Mourão (2009), nos anos 2000 os estudantes africanos participantes do PEC-G se autodenominavam “comunidade africana em Fortaleza”, incluindo, particularmente, jovens de nacionalidades cabo-verdiana e bissau-guineense, então unidos e voltados para questões comuns, como adaptação e resolução de problemas cotidianos. Mesmo assim, essa união na diáspora não dissipou as diferenças históricas de classe, renda, prestígio e grau de escolaridade entre os cidadãos oriundos desses dois países. Baessa (2005) constata que, devido ao número crescente de estudantes guineenses e cabo-verdianos na cidade, esses sujeitos passam a estabelecer maiores distinções entre si, demarcando suas nacionalidades específicas, contrapondo-se à denominação anterior de “comunidade africana”. Assim, ao longo dos anos, o número de estudantes africanos no Ceará cresceu, constituindo um contingente de imigrantes a complexificar-se em sua diversidade, formando uma diáspora. Atualmente, existe um crescente segmento de estudantes de nações africanas — pertencentes a diferentes classes sociais e credos religiosos, oriundos não apenas de países lusófonos, mas também de países francófonos e anglófonos — pertencentes a diferentes grupos etnolinguísticos. Essa diáspora africana é constituída por estudantes sub-sarianos de ambos os sexos, na sua maioria homens jovens entre

os 18 e 35 anos de idade, negros, de diversas etnias, pertencentes à grande família etnolinguística *bantu*³(LANGA, 2015).

AS DESIGUALDADES DE SEXO E GÊNERO

Apesar de ser uma população eminentemente masculina, verifica-se uma presença crescente de mulheres nesta migração estudantil internacional, mesmo que constituam um contingente invisibilizado pela sociedade de acolhida e, pela própria comunidade africana em Fortaleza. Nesse cenário, tem-se a coexistência de diversos movimentos e agremiações estudantis idealizados e comandados por indivíduos do sexo masculino, contando com pouca ou nenhuma participação das mulheres africanas: esse é um fenômeno interpelador na mobilidade estudantil internacional africana. Tal situação revela desigualdade de gênero e invisibilização da participação dessas jovens mulheres na diáspora, acontecendo o mesmo nos países de origem, tanto pelos governos, quanto pelas famílias africanas. As jovens mulheres africanas constituem minoria nessa diáspora estudantil internacional devido à ausência de políticas e de preocupação com a equidade de gênero nos sistemas educacionais dos países africanos. Esse fato reflete a existência de patriarcalismo, machismo em suas sociedades de origem, nas quais as famílias preferem investir na educação dos filhos do sexo masculino em detrimento das mulheres, por questões de herança e continuidade da linhagem familiar. Em verdade, a desigualdade de gênero inicia nas próprias sociedades africanas, muitas delas tradicionais, nas quais as mulheres circulam entre as famílias, e predominam regras de sororato e levirato peculiares (LANGA, 2016). A partir de minhas vivências e experiências de vida — enquanto cidadão e pesquisador em Moçambique e originário de um grupo etnolinguístico patrilinear —, percebo que, via de regra, as sociedades africanas apresentam altas taxas de fecundidade femininas, existindo, percentualmente, mais mulheres do que homens. Entretanto, a partir de certa idade — geralmente após a primeira menstruação — verifica-se pouca presença de mulheres nas salas de aulas, devido à evasão escolar. Tal evasão está ligada a fatores culturais, religiosos e econômicos, tais como: casamentos prematuros de crianças e adolescentes do sexo feminino entre os nove e 15 anos de idade, forçadas a se casarem com homens muitos mais velhos, cuja idade é igual ou superior à de seus pais, e também devido às

³ *Bantu* é a designação da grande família etnolinguística e cultural da África Subsaariana, constituída por mais de 300 povos e nações que possuem línguas e culturas próximas. A designação *bantu* foi cunhada em 1862 pelo antropólogo alemão Wilhelm Bleek, ao perceber a diversidade e quantidade de línguas e etnias com características comuns. Os povos bantu ocupam 2/3 do continente africano na região a sul do deserto do Sahara.

gravidezes precoces fruto desses casamentos ou, fora deles, aliciadas por professores ou outros sujeitos mais velhos. É fato inconteste que muitas famílias rurais retiram as crianças e adolescentes das escolas para ajudarem na agricultura, na pastorícia, na coleta de água e nos trabalhos domésticos (LANGA, 2016).

Por certo, questões de ordem cultural fazem com que muitos pais e famílias retirem suas filhas das escolas: parte deles acha que as mulheres não precisam de muita instrução escolar, pois serão futuras esposas e donas de casa, circunscrevendo a vida das mulheres ao espaço doméstico; já outros retiram suas filhas menores das escolas temendo que os professores as assediem e estas engravidem. Outros pais ainda veem nos casamentos prematuros de suas filhas uma fonte de renda, obtida do dote pago pelo futuro marido. E outros pais contraem dívidas com curandeiros e feiticeiros buscando melhores lavouras e chuvas para suas terras e, como moeda de troca, cedem suas filhas como esposas a estes mágicos. Essas e outras razões fazem com que poucas moças e mulheres permaneçam nos sistemas de educação formal (*Idem*, 2016). Tais índices variam, mas constituem uma realidade, particularmente em sociedades tradicionais, rurais e islamizadas. De fato, em muitas sociedades africanas rurais, particularmente naquelas com populações islamizadas, o acesso de mulheres à educação, a saúde e ao emprego formal ainda é deveras restrito. Mesmo assim, as mulheres oriundas dessas regiões sempre demonstraram interesse pela educação e pelo trabalho, procurando informações e candidatando-se às vagas e bolsas de estudos existentes, em percursos de persistência e luta. Vejamos, então, a narrativa de uma estudante bissau-guineense, inserida numa escola técnica privada, acerca de suas experiências escolares e do processo que a conduziu a migrar para estudos no Brasil, movida pelo desejo de cursar ensino superior.

Na Guiné-Bissau, eu estudei até 11ª classe, eu nunca trabalhei lá. Atualmente estudo, aqui no Ceará, eu faço Relações Internacionais no Oboé. Aqui no Brasil trabalho por conta própria, vendendo minhas coisas, vendo bolsa, calcinha, sapatos, essas coisas. Eu compro em São Paulo e venho vender aqui. Eu vim estudar aqui no Ceará. Assim, levaram a informação do curso lá na Guiné-Bissau, aí eu participei, passei e fiz a minha documentação e vim para cá. [Estudante bissau-guineense cursando faculdade particular. Entrevista gravada em 13/03/2014].

Além do desejo de estudar como principal motivo para migrarem, o trabalho também aparece como uma dimensão importante nas suas vidas. Assim, muitas jovens envolveram-se no mercado de trabalho logo após chegarem ao Brasil. A maioria das estudantes africanas está em

cursos de graduação em faculdades privadas, e uma minoria nas universidades públicas federais e estaduais. Poucas destas conseguem “furar a peneira” e cursar pós-graduação. Na realidade, um número significativo das estudantes africanas encontra-se matriculada em cursos técnico-profissionalizantes ofertados por faculdades particulares, particularmente aquelas que oferecem estágios remunerados. Tais cursos representam uma forma de inserção rápida de africanos e africanas no mercado de trabalho. Desse modo, parte significativa das mulheres africanas é atraída para os cursos de Enfermagem e Administração porque, ainda a meio do curso, conseguem empregos como enfermeiras, vendedoras e garçonetes. Aliada à renda conseguida no trabalho, estas recebem apoio financeiro de familiares em África e de namorados, de modo a garantir a sobrevivência na diáspora (LANGA, 2014). Vejamos:

Como eu me mantenho aqui no Brasil? Meu pai manda dinheiro, e também vivo do meu negócio [Venda de roupas, bolsas e calçados entre Brasil e Guiné-Bissau]. Graças a Deus que eu tenho o meu dinheiro. Para pagar as contas é assim... É assim, depende, tipo... todo o mundo sabe que eu recebo no final do mês, aí quando meu dinheiro eu pago as contas. E aí depois quando meu pai manda, eu vou no shopping (Risos). [Estudante Bissau-guineense cursando faculdade particular. Entrevista gravada em 19/03/2014].

Dentro desse grupo de estudantes inseridas nas faculdades particulares, existe um segmento que, nas férias letivas, dedica-se ao comércio de roupas e calçados entre o Brasil e seus países de origem. Algumas possuem licenças de importação e exportação de tecidos e roupas. Ainda assim, a profissão ou o trabalho em que estão inseridas está presente nas suas falas, ocupando uma dimensão central de suas vidas, na qual anunciam o curso enquanto estudantes ou o trabalho remunerado que desenvolvem enquanto técnicas de enfermagem ou vendedeiras (*Idem*, 2014).

EXPERIÊNCIAS DE INSERÇÃO EM IES BRASILEIRAS

Chegados ao Brasil, os estudantes africanos apresentam expectativas acadêmicas — por conta do maior desenvolvimento econômico do país de acolhida — e acreditam que as IES constituam espaços, privilegiados, de inserção e integração na sociedade cearense, por meio de aprendizado técnico-científico. Entretanto, tais expectativas vão-se desmoronando aos poucos, por conta das dificuldades econômicas, adaptação, interação e às vezes vivenciam ambientes hostis em determinados espaços causados pelo preconceito e discriminação racial. Por conta das

dificuldades de inserção, mudanças de curso, dívidas, reprovações etc., os estudantes africanos são vistos como um problema em diversas IES, unidades acadêmicas, programas e departamentos. Apesar de ser o convênio internacional na área de educação mais conhecido no Brasil, o PEC-G é um programa federal que abrange a minoria de estudantes africanos, com relativa inclusão. A grande maioria dos estudantes africanos cursa faculdades particulares e vivencia uma situação de desproteção social no Brasil.

Os estudantes africanos vivenciam situações próximas daquilo que Durkheim (2000) chamou de “anomia social”.⁴ Tal anomia manifesta-se a partir da desorientação pessoal e na vida estudantil, evidenciando-se através da mudança constante de curso e de faculdade. Muitos estudantes não se adaptam ao curso em que estão inscritos, quando gostariam de fazer outros cursos de sua vocação. Outros africanos acabam sabendo da existência de faculdades privadas que oferecem cursos diversos e mais oportunidades de inserção no mercado de trabalho por meio de estágios profissionais. Os desejos de mudança de curso criam embaraços aos próprios estudantes, bem como às direções das faculdades e gestores dos programas onde estão inseridos, passando a ser vistos como alunos problemáticos. Na vida pessoal, a anomia evidencia-se pelos gastos excessivos e consumismos no cotidiano e particularmente nas festas africanas, por via de roupas e calçados de marca, *tablets*, telefones celulares *iphones* e *smartphones* de última geração, como também pelo consumo excessivo de bebidas alcoólicas, na tentativa de serem aceitos na sociedade brasileira. Vivendo longe das famílias, parentes e do controle social exercido pelas estruturas sociais de seus países de origem, os africanos têm que “se virar” sozinhos ou na companhia de colegas jovens, conhecidos no Brasil. Vejamos:

Eu sempre fui meio assim, sempre fui meio... exibido também [risos]. E eu gosto muito de sapatos [tênis], sabe assim às vezes eu faço sacrifício pra comprar um tênis porque quero. Aí... bem às vezes, eu acho que inconscientemente, às vezes tem aquela coisa de salvar a imagem por que você vem pra cá e as pessoas já vão falando pra você, não sei o quê: - Olha lá tem comida? Essas coisas. E às vezes eles param e olham e dizem: - eu quero saber uma coisa, como é que não tem comida na África e você se veste assim? Essas coisas. Eu creio que você já ouviu essa pergunta [risos]. Então é uma coisa

⁴ A noção de *anomia social* é usada pela primeira vez por Durkheim na obra *O Suicídio*. Durkheim usa tal termo para se referir ao estado normal das sociedades modernas, caracterizado pela ausência de normas sociais e ligado à prosperidade econômica e industrial e suas crises. Assim, a anomia estava ligada a um tipo de suicídio específico das sociedades modernas europeias, que ele designou de *suicídio anômico*. Já Merton na obra *Sociologia: teoria e estrutura* parte das ideias de Durkheim, mas – influenciado pela sociedade norte-americana – vê a anomia como um estado de espírito dos indivíduos e não como um tipo de sociedade, referindo-se a uma condição dos indivíduos e não mais a um ambiente social como fazia Durkheim.

assim, a gente gosta de.... pelo menos eu sou assim. Eu acho que é alguma coisa da minha família também. Quando a gente tem problemas em casa, eles são só em casa, fora de casa, ninguém precisa saber que a gente tem. Então, a gente salva a imagem de uma forma ou de outra. [Estudante oriundo de país da África Ocidental francófona, residindo há mais de 7 anos em Fortaleza. Entrevista gravada em 28/03/2014].

Normalmente, os gastos e despesas dos estudantes africanos entram em contradição com a condição socioeconômica humilde, algumas vezes de pobreza, vivenciada por esses sujeitos e suas famílias em África. Muitas vezes, suas famílias investem todas as suas economias na educação dos filhos, na perspectiva de um futuro melhor para seus filhos. Nesses processos é necessário destacar a contribuição e o papel da modernidade para a anomia social nas sociedades contemporâneas, particularmente no cenário da migração estudantil africana. De fato, as sociedades contemporâneas “de consumo” oferecem maiores possibilidades de escolha aos indivíduos em termos de produtos, cursos, vocações e estilos de vida.

Bom, vamos pelo mais difícil. Economicamente, acho que eu ganhei um pouco mais de independência, porque eu já conseguia gerir minha renda. Não era muito, mas, assim, no início minha mãe mandava dinheiro, e eu já tinha que fazer esse jogo, tinha que poupar assim, para poder poupar isso. Quando eu comecei a conseguir as bolsas de monitoria, aí fui tendo noção de como eu poderia gastar. Mas é aquela coisa, você sai de casa e assim, não é muito dinheiro, mas alguma coisa já te dá noção do que você fará no futuro. Assim, ganhei a minha independência econômica. E culturalmente falando, é assim, eu aprendi bastante coisas, tanto contato mesmo com o Brasil, desmistifiquei coisas que eu tinha ideias sobre o Brasil. Assim, a gente..., acho que todos os povos, a gente cria assim um julgamento né, um conceito prévio sobre... E com o Brasil não foi diferente, eu achava que todo o mundo é igual, aí você pensa que todo o brasileiro joga bola e vê que isso não é verdade [Estudante cabo-verdiano cursando universidade pública, residindo há mais de 7 anos no Brasil. Entrevista gravada em 25/08/2014].

A rigor, a inserção dos africanos nas IES e sua adaptação à vida na diáspora acontece de forma lenta. Pouquíssimos estudantes africanos conseguem se inserir em atividades de ensino, extensão e pesquisa, tais como grupos de estudos e de pesquisa, programas institucionais de iniciativa científica (Pibic), programas institucionais de iniciação em desenvolvimento tecnológico e inovação (Pibiti), programas institucionais de Iniciação à docência (Pibid) ou de monitoria.

Somente estudantes africanos no nível de pós-graduação estavam inseridos em grupos de pesquisa. Numa atitude colonialista, as IES brasileiras produzem “ausências” nas quais a

experiência e conhecimentos trazidos pelos estudantes africanos não são tidos como válidos, sendo subaproveitados ou mesmo desperdiçados. Durante as observações nas salas de aulas, percebi que nas IES existia a percepção de que os estudantes africanos não são produtores de conhecimento, mas apenas consumidores que vem ao Brasil para aprender. A ordem científica hegemônica nas IES não se interessa pela realidade dos estudantes nem dos países de origem, resultando naquilo que Santos (2011) designa de “desperdício da experiência”.

[...] a compreensão do mundo é muito mais ampla que a ocidental. Os colegas da África do Sul, da Índia, de Moçambique têm uma maneira de ver a sociologia, a sociedade e o mundo distinta da que existe no Norte. Então me pareceu que, provavelmente, o mais preocupante no mundo de hoje é que tanta experiência social é desperdiçada, porque ocorre em lugares remotos. Experiências muito locais, não muito conhecidas nem legitimadas pelas ciências sociais hegemônicas, são hostilizadas pelos meios de comunicação social, e por isso tem permanecido invisíveis, desacreditadas (SANTOS, 2011, p. 23-24).

Via de regra, os estudantes africanos não conseguem inserir-se em atividades acadêmicas de extensão ou de pesquisa dentro e fora das universidades, sendo aproveitados apenas no mercado de trabalho precário e informal. Normalmente, as experiências e conhecimentos oriundos do mundo não Ocidental são ignoradas pelo “paradigma dominante” no fazer científico que, “não dialoga com outras lógicas de pensar o mundo” (*Idem*, 2011, p. 23-24). Nesse cenário, ignoram-se autores, fatos, histórias, narrativas, experiências africanas e do mundo não ocidental — tidos como não científicos — e conhecimentos locais, tidos como menores. Em algumas instituições, a presença de alunos africanos é até indesejada. Assim, características como continente ou país de origem, raça, etnia, condição econômica têm se mostrado fatores que condicionam a seleção de alunos estrangeiros intercambistas em algumas IES fortalezenses.

MERCADO CAPITALISTA DO CONSUMO E RESSIGNIFICAÇÕES IDENTITÁRIAS

A experiência de migração estudantil em território brasileiro influencia e altera os modos de ver e estar no mundo dos estudantes africanos. Muitos passam a construir uma “identidade capitalista” (FONSECA, 2009) e algumas vezes “empresarial”. Tais identidades são baseadas no consumo de bens do mercado capitalista, com produtos de massas, variados a preços acessíveis,

como vem acontecendo no Brasil dos últimos anos. Nessas identidades predominam o consumo de roupas, calçados, aparelhos celulares de última geração, o comércio internacional de roupas e calçados entre o Brasil e seus países de origem. Das nações africanas trazem produtos “exóticos”, tais como roupas nativas, túnicas, turbantes, panos coloridos, colares, pulseiras e artesanato para serem vendidos no Brasil. E do Brasil para os países africanos levam calçados, chinelos, rasteirinhas, havaianas, blusas, *lingeries*, biquínis, roupas “modernas”, *shorts*, jeans, minissaias, vestidos decotados, bijuterias e outros produtos da indústria de produção em massa. Nesse cenário, parte dos estudantes é atraída a permanecer no Brasil ou instalar-se definitivamente, devido a um conjunto de “facilidades” de trabalho no mercado informal e “qualidade de vida”, mas também, devido à incerteza de inserção social no regresso a seus países de origem por conta do sentimento “não pertencimento”, da “falta de lugar”, das mudanças nos referenciais identitários, nos vínculos sociais, afetivos (GUSMÃO, 2012). Esta antropóloga bem descreve a condição do aluno africano no Brasil:

O que aprendem e o que esquecem ao permanecer longo tempo “fora do lugar” é hoje o desafio para as autoridades dos países de origem. É desafio, também, para familiares, parentes e amigos, que, muitas vezes, sacrificaram-se para dar-lhes apoio de ir em busca de seus estudos e assim, quando formados, retornarem aos seus e à nação de origem. Por seus novos modos, pela forma de vestir-se, comportar-se, ele próprio já não se reconhece plenamente no grupo de origem, ao mesmo tempo se estranham naquele mundo. São, também, estranhados pelos que ficaram naquele mundo. Veem-se a si mesmo como sujeitos modernos, globalizados e portadores de perspectivas, valores de outra ordem que se contrapõem aos valores, costumes próprios dos contextos mais tradicionais. O que percebem é que já não se é inteiramente dali, mas também sabem que não são das terras onde estão em busca de novos rumos por meio dos estudos e de qualificação profissional. Nestas são, sobretudo, estrangeiros e depois, “africanos e negros”. Na África o que são: angolanos, moçambicanos, cabo-verdianos, guineenses, são-tomenses. São balantas, fulas, pepel, quimbundos, ovibundos, crioulos, mestiços e sem referência étnica e, assim por diante (GUSMÃO, 2008, p. 8-9).

Com o passar dos anos, os africanos vão se desiludindo com a vida na diáspora por causa da discriminação racial, da ausência de oportunidades de crescimento e mobilidade social, tanto em nível individual quanto de sua comunidade. Não se sentindo integrados, os africanos abandonam o Ceará em direção aos estados do Sudeste brasileiro, onde são absorvidos pelo mercado de trabalho em megalópoles como São Paulo e Rio de Janeiro. Outros saem do Brasil em direção à América do Norte em uma nova saga migratória ou voltam a seus países de origem.

Entre os estudantes que permanecem no Brasil, a minoria casa-se com mulheres brasileiras ou constitui família. Entre os que cursam graduação em faculdades privadas, poucos conseguem continuar a vida acadêmica e ingressar na pós-graduação. Cursar pós-graduação constitui privilégio acessível apenas aos africanos inseridos nas IES públicas federais e estaduais (LANGA, 2016).

DESPROTEÇÃO SOCIAL E INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO PRECÁRIO

Na diáspora, os estudantes africanos entram em contato com realidades distintas daquelas vivenciadas em suas nações de origem, com novos desafios e dificuldades. Nessa etapa de suas vidas acadêmica e pessoal, encontram como desafios viver em uma sociedade diferente no nível econômico, sociocultural e adaptar-se às novas realidades política e administrativa. Enfrentam dificuldades burocráticas para alugar casas, apartamentos e quitinetes e abrir contas bancárias por conta do preconceito e discriminação raciais. O mesmo acontece nas ruas, ônibus e quando tentam acessar serviços públicos e privados. No contato com tais organismos percebem e sentem que a sociedade fortalezense encarna formas de racismo e discriminação racial institucional. Pode-se compreender melhor essa realidade vivenciada pelos estudantes africanos inseridos nas faculdades privadas, muitas vezes desprotegidos, sem bolsas de estudos, sujeitos a ajustes anuais nas mensalidades e endividamento. Esse segmento, que constitui maioria entre os africanos nos percursos da diáspora, vivencia situações de precariedade de inserção na sociedade brasileira. Dentro desse segmento, um em particular chamou a minha atenção: as trançadeiras. Trata-se de moças africanas que trabalham em cabeleireiros. Não são funcionárias desses estabelecimentos, mas sim colaboradoras, muitas vezes sazonais. As moças africanas são chamadas pelos cabeleireiros quando existe demanda, isto é, clientes que querem fazer penteados e tranças “africanas”. Assim, nesse esquema de trabalho precário, as moças africanas recebem uma comissão por cabeça trançada que, varia entre 50% ou menos do valor cobrado à cliente ou ao cliente.

Muitos desses jovens homens e mulheres africanos, principalmente aqueles que não contam com o apoio financeiro de suas famílias, têm que se submeter a trabalhos precários e informais para pagar as mensalidades nas faculdades, os aluguéis de moradias, água, luz, transporte, comida e a própria locomoção na cidade. Face às dificuldades em se manter nas IES,

um segmento significativo de estudantes africanos tranca as matrículas nas Faculdades particulares para se dedicar, inteiramente, ao trabalho. Consequentemente, por não estarem vinculados a nenhuma IES, não conseguem prorrogar o visto de estudante, ficando em “situação irregular” no Brasil. Quando flagrados a trabalhar — pela Polícia Federal — correm o risco de serem expulsos e/ou deportados do Brasil. Já no mercado de trabalho, africanos deparam-se com a estrutura social da sociedade brasileira, hierarquizada por meio da raça, origem social, cor da pele, classe e gênero. A condição de negros, africanos e imigrantes pobres coloca-os na condição de inferioridade e subalternidade, impedindo-os de ascender a diversas oportunidades. Assim sendo, estes personagens conseguem apenas empregos precários e mesmo no mercado informal, considerados “trabalhos irregulares”⁵ pelas autoridades brasileiras, tais como: panfleteiros nas ruas e semáforos, entregadores de água, vendedores de sorvetes e de coco em pequenos estabelecimentos comerciais no centro da cidade, revendedores de relógios, bijuterias e eletroportáteis nas praias. Trabalham ainda na condição de vigias em lojas e controladores de tráfego em estacionamentos dos grandes *shopping centers*, empacotadores nos supermercados, ajudantes em cabeleireiros, oficinas, pequenas obras de construção civil, são garçons e garçonetes em restaurantes e bares ou mesmo cabos eleitorais durante as campanhas. Esse segmento maior de africanos estudando em faculdades particulares vivencia uma experiência de precarizações, processos de endividamento e racialização, mas que não tem sido explorada pelos estudiosos,

⁵ A Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980 — mais conhecida como *Estatuto do Estrangeiro* —, que vigorou no Brasil desde o dia 10 de dezembro de 1981 até ao mês de maio de 2017, no “Título X Dos Deveres e Direitos do Estrangeiro” e seus artigos 97 e 98, impede os estrangeiros ao amparo do visto temporário do exercício de trabalho e atividade remunerados. Assim, os estudantes estrangeiros no Brasil são enquadrados por essa Lei por terem o visto “Temporário – Item IV”. Criado no período da ditadura militar, esse *Estatuto* é considerado retrógrado e inconstitucional por diversos especialistas. Em dezembro de 2016 foi aprovada na Câmara dos Deputados a *Nova Lei de Migrações* — que viria a substituir o *Estatuto do Estrangeiro*, após tramitação no Senado Federal. Esta nova lei é considerada mais flexível e avançada em relação à anterior, inclusive permitindo aos estudantes estrangeiros em situação regular, trabalhar para o seu sustento. Nesse contexto, em finais de fevereiro de 2017, o ministro do trabalho do Brasil anunciou mudanças nos procedimentos trabalhistas que, a partir de então, permitiriam aos estudantes estrangeiros de graduação e pós-graduação alterar a condição de estudante para a de trabalhador temporário, ainda durante o período de realização dos estudos no Brasil. Em Maio de 2017, finalmente, a *Nova Lei de Migrações* foi aprovada e sancionada pelo Presidente da República, sob o número de [Lei 13.445/2017](#). Sendo mais flexível, esta nova lei permite ao estudante estrangeiro com visto temporário trabalhar de forma legal em território brasileiro, desde que seu pedido seja aprovado pelo Ministério da Justiça e do Trabalho. Para requisitar a alteração do *status* de estudante, os interessados precisariam apenas acessar ao site do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) do Brasil e ao seu sistema pela *Internet*, fazer um cadastro e preencher um formulário, não necessitando dirigir-se a nenhum órgão público. O governo tem um prazo de 30 dias para analisar o pedido, e os estudantes recebem as notificações por e-mail. Cf. mais informações no próprio site do MTE em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2017/01/estudante-estrangeiro-pode-solicitar-status-de-trabalhador-pela-internet>.

que, na maioria das vezes, se limitam à análise dos alunos do PEC-G. É deveras emblemático o relato desta estudante que partilhou suas experiências de vida na Guiné-Bissau em África e depois na diáspora em Fortaleza:

Aqui no Brasil eu recebo apoio do meu irmão, dá pra viver. Também recebo apoio do meu namorado. Não tenho filhos. Antes de vir morar aqui no Ceará, a minha vida não era difícil não. Eu acho que era fácil porque aqui parece que, aqui eu vivi sem mãe, sem pai, sem ninguém. Lá eu estava com meu pai e não tinha preocupação com essas coisas, com coisas de comer, pagar luz, pagar outras coisas. Meu pai pagava e minha mãe e meu irmão pagavam. Bom, eu vim aqui como estudante. Eu soube da oportunidade de estudos aqui no Ceará através dos meus amigos. Aí fiz a matrícula, ou melhor, o menino fez a matrícula e enviou o documento pra mim. Aí eu pedi o visto e vim aqui estudar. Eu estou aqui no Brasil, vou completar quatro anos no mês de junho. Eu sou negra. Eu sou negra. Lá na Guiné-Bissau eu também me considerava negra sim. Lá em Guiné, eu estudei até a 11ª classe. Eu trabalhava com vendas numa loja. Atualmente, aqui, agora não estou a estudar porque eu já terminei de fazer o curso técnico e estou sem dinheiro pra fazer a faculdade, que é muito cara. A mensalidade é de 800 reais, 750 reais, depende da faculdade. Tem de 600 reais. Eu quero entrar no curso superior, fazer faculdade, que agora eu fiz o curso técnico. A relação com a escola técnica era boa, um pouco boa. Não! Era um pouco boa, às vezes. Assim, com preconceito na sala de aula né, mas os professores são bons, tem alguns que são um pouco assim... Preconceito por parte de colegas, também alguns professores. Com a direção estava tudo ok. Agora eu não trabalho, estou no estágio. O estágio não é remunerado. Eu gosto do meu trabalho, gosto muito. Da minha área eu gosto. [Estudante bissau-guineense do sexo feminino, cursando faculdade particular, residente em Fortaleza há cerca de seis anos. Entrevista gravada em 19/03/2014).

Essas realidades de privações, dificuldades de sobrevivência e preconceito racial marcam o universo dos estudantes migrantes inseridos em faculdades particulares. Via de regra, os estudantes deslocam-se ao Brasil com expectativas de facilidade de inserção acadêmica, crescimento na vida pessoal e profissional, porém, sua posição de negros, africanos e pobres os coloca na condição de subalternidade, impedindo-os de acessar diversas oportunidades e postos. Assim, esses sujeitos sofrem também com problemas de integração, particularmente, com o preconceito e discriminação racial no momento da disputa de vagas de emprego, conseguindo apenas trabalhos abaixo de suas qualificações acadêmicas e mal remunerados. Nesse contexto, vários estudantes africanos encontram dificuldades para pagar mensalidades e outros são flagrados a trabalhar pela Polícia Federal ou mesmo fiscalizações do Ministério do Trabalho,

sofrendo ameaças de deportação. Ainda assim, a migração estudantil para o Brasil apresenta-se semelhante àquilo que Turner (2005) designa de “experiência vivida e formativa”, única e significativa sentida de modo intenso que forma e transforma a vida e trajetórias desses jovens. Quase sempre, a experiência migratória é ressignificada de forma positiva pelos estudantes, vista como oportunidade de formação, aprendizado e crescimento na carreira profissional. Mas também constitui momento de mudança no modo de ser e estar na vida, devido às dificuldades econômicas e de sobrevivência, de conseguir trabalho e de pagar contas pessoais (LANGA, 2015). Portanto, nas suas trajetórias e percursos em território brasileiro na segunda década do século XXI, os africanos têm no curso superior e no trabalho as dimensões identitárias centrais de suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou compreender a migração estudantil internacional, tendo como caso específico o cotidiano de alunos africanos sub-saarianos nas IES públicas e privadas brasileiras, na cidade de Fortaleza (CE). Ao longo do texto, procurei demonstrar as dimensões macro e microsociológicas da mobilidade estudantil internacional e a formação da diáspora africana, bem como a racialização deste grupo por conta da sua origem negra e africana no Brasil, uma sociedade com passado colonial. A vida acadêmica e pessoal desses sujeitos migrantes é perpassada de preconceito e discriminação racial, dificuldades econômico-financeiras, como também pela ausência de direitos e de proteção social no mercado de trabalho. Interseccionados, esses fatores conduzem a estados de anomia social e a uma inserção precária na sociedade. Ao final dos cursos, os estudantes temporários têm que tomar decisões difíceis entre continuar na diáspora e voltar a seus países de origem, num verdadeiro “drama social” (TURNER, 2008). O lugar ocupado pelo continente africano e seus países na divisão internacional do trabalho capitalista faz com que estes sujeitos sejam tratados como consumidores de conhecimento nas IES brasileiras, às quais não se integram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAESSA, Manuel. (2005). *Estudantes africanos: um estudo sobre o conflito e a cooperação entre os estudantes cabo verdianos e guineenses em Fortaleza*. 99p. Monografia em ciências sociais – UFC, Centro de Humanidades de Fortaleza (mimeo).

BRASIL (República Federativa do Brasil). *Estatuto do Estrangeiro - Lei n.º 6.815, de 19 de agosto de 1980*. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração, e dá outras providências. Brasília, 19 de agosto de 1980; 159º da Independência e 92º da República. Diário Oficial da União, de 10 de dezembro de 1981.

Estatuto do Estrangeiro (1995). *Lei n. 6.815, de 19/08/1980 alterada pela lei n. 6.964, de 10/12/81*. 20ª ed. São Paulo: Atlas.

CÓ, João Paulo. (2011). *Filhos da independência: etnografando os estudantes bissau-guineense do PEC-G em Fortaleza-CE e Natal-RN*. 115p. Dissertação de mestrado em Antropologia Social – UFRN, Centro de Ciências Humanas e Letras de Natal.

CORREIA, Andreia. (2011). *Culturas viajantes e dinâmicas identitárias: um estudo antropológico da migração de estudantes guineenses e cabo-verdianos para Fortaleza*. 108p. Monografia em ciências sociais – UFC, Centro de Humanidades de Fortaleza.

DURKHEIM, Émile. (2000). *O suicídio: estudo de sociologia*. Trad. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes.

FONSECA, Dagoberto. (2009). A tripla perspectiva: a vinda, a permanência e a volta de estudantes angolanos no Brasil. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), jan./abr, p. 23-44.

GRIBBLE, Cate. (2008). Policy options for managing international student migration: the sending country's perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 30, n. 1, February, p. 25–39.

GUSMÃO, Neusa. (2012). África, Portugal e Brasil: um novo triângulo das Bermudas? *Cadernos Ceru*, série 2, v. 23, n. 2, dez, p. 51-62.

_____. (2008). Diáspora africana: a vida de imigrantes e estudantes em Portugal e no Brasil. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26, Salvador. Anais: UFBA, p.1-17.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (ITAMARATY) (2012, atualizado em 05.10.2014). Acesso em 17 mai. Divisão de Temas Educacionais. Programa PEC-G. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.html>>.

LANGA, Ercílio (2016). *Diáspora africana no Ceará no século XXI: ressignificações identitárias de estudantes imigrantes*. 2017, 563 p. Tese de doutorado em Sociologia – UFC, Centro de Humanidades de Fortaleza.

_____. (2015). Diáspora africana no Ceará no século XXI: ressignificações identitárias e as interseccionalidades de raça, gênero, sexualidade e classe no contexto da migração estudantil internacional. In: MALOMALO, Bas'ille; FONSECA, Dagoberto; KABUNDA BADI, Mbuyi (Orgs.). *Diáspora africana e migração na era da globalização: experiências de refúgio, estudo e trabalho*. Curitiba: CRV, p. 161-186.

_____. (2014). Diáspora africana no Ceará: representações sobre as festas e as interações afetivossexuais de estudantes africanos (as) em Fortaleza. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, v. 2, n.1, p. 102-122.

MERTON, Robert (1970). Estrutura social e anomia. In:_____. *Sociologia: teoria e estrutura*. Parte II- Estudos sobre a estrutura social e cultural, Capítulo VI- Estrutura social e anomia. Trad. Miguel Maillat. São Paulo: Editora MestreJou, p. 191-233.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (2017). Estudante estrangeiro pode solicitar status de trabalhador pela internet. 30.01.2017. Acesso em 02 mar. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2017/01/estudante-estrangeiro-pode-solicitar-status-de-trabalhador-pela-internet>>.

MOURÃO, Daniele (2009). *Identidades em trânsito: África “na pasajen” identidades e nacionalidades guineenses e cabo-verdianas*. Campinas: Arte escrita.

MUNGOI, Dulce (2012). Resignificando identidades: um estudo antropológico sobre experiências migratórias dos estudantes africanos no Brasil. *Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*. Brasília, Ano XX, n. 38, jan./ jun, p.125-139.

_____ (2006). “O Mito Atlântico”: *relatando experiências singulares de mobilidade dos estudantes africanos em Porto Alegre no jogo de construção e reconstrução de suas identidades étnicas*. 207p. Dissertação de mestrado em Antropologia Social – UFRGS, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

NGOMANE, Yara (2010). *Estudantes moçambicanos em Belo Horizonte: uma discussão sobre a construção identitária e de redes de sociabilidade*. 102p. Dissertação de mestrado em Antropologia Social – UFSC, Centro de Educação e Ciências Humanas.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2006). *Compendio mundial de la educación 2006: comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal, Quebec: UNESCO.

_____ (2009). Tendencias globales en la movilidad de estudiantes. In:_____. (Org.). *Compendio mundial de la educación 2009: comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal, Quebec: UNESCO. Sección 4, p. 35-49.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE) (2012). *Connecting with emigrants: a global profile of diasporas*. Paris: OECD.

(OIM) ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM) (2008). La movilidad de los estudiantes, la internacionalización de la educación superior y la migración de personas calificadas. In: OIM (Org.). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2008: la gestión de la movilidad laboral en una economía mundial en plena evolución*. Vol. 4. Serie de la OIM de Informes sobre las Migraciones. Ginebra: OIM. Cap. 4, p. 121-144.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO) (2012). New patterns in student mobility in the Southern Africa Development Community. In:_____. *Global Education Digest 2012: comparing education statistics across the world*. Montreal, Quebec: UNESCO, US Information Bulletin n.7, p. 1-17.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2011). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. 1ª ed. ver. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo.

SUBUHANA, Carlos (2005). *Estudar no Brasil: imigração temporária de estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro*. 211p. Tese de doutorado em Serviço Social – UFRJ, Escola de Serviço Social.

_____ (2009). A experiência sociocultural de universitários da África lusófona no Brasil: entremeando histórias. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), jan. /abr, p. 103-126.

TCHAM, Ismael (2012). *África fora de casa: sociabilidade, trânsito e conexões entre estudantes africanos no Brasil*. 99p. Dissertação de mestrado em Antropologia Social – UFPE, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

TURNER, Victor (2008). Dramas sociais e metáforas rituais. In:_____. *Dramas, campos e metáforas: ação simbólica na sociedade humana*. Trad. Fabiano de Moraes, Ver. Téc. Arno Vogel. Niterói: EDUFF, Cap. I, p. 19-54.

_____ (2005). Dewey, Dilthey e Drama: um ensaio em antropologia da experiência (primeira parte). Trad. Herbert Rodrigues, Ver. John DAWSEY. *Revista Cadernos de Campo*, n. 13, p.177-185.

VINOKUR, Annie. (2006). Brain migration revisited. *Globalisation, Societies and Education*, vol. 4, n. 1, mar. p. 7–24.

Ercílio Neves Brandão Langa

Doutor em Sociologia, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).