

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS: TRAJETÓRIAS, VIVÊNCIAS E PERSPECTIVAS
DOS ESTUDANTES PEC-G NA UFOP

JOSEANE MENDES TEIXEIRA

MARIANA
2021

JOSEANE MENDES TEIXEIRA

PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS: TRAJETÓRIAS, VIVÊNCIAS E PERSPECTIVAS
DOS ESTUDANTES PEC-G NA UFOP.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades, Diversidades, Diferenças e Práticas Educativas Inclusivas – (DsPEI)

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosa Maria da Exaltação Coutrim

MARIANA
2021

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

T266p Teixeira, Joseane Mendes.
Para além das fronteiras [manuscrito]: trajetórias, vivências e perspectivas dos estudantes PEC-G na UFOP. / Joseane Mendes Teixeira. - 2021.

161 f.: il.: color., gráf., tab., mapa.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Ensino Superior. 2. Educação Internacional. 3. Vida estudantil. I. Coutrim, Rosa Maria da Exaltação. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.01/.09

Bibliotecário(a) Responsável: Luciana De Oliveira - SIAPE: 1.937.800



FOLHA DE APROVAÇÃO

Joseane Mendes Teixeira

Para além das fronteiras: trajetórias, vivências e perspectivas dos estudantes PEC-G na UFOP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 18 de março de 2021

Membros da banca

Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Luciano Campos da Silva - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo - Membro Externo Titular - Universidade Federal de São João del-Rei

A Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 11/04/2021.



Documento assinado eletronicamente por **Rosa Maria da Exaltacao Coutrim, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 12/04/2021, às 15:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hercules Toledo Correa, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/04/2021, às 13:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0157839** e o código CRC **C45E79E9**.

AGRADECIMENTOS

O momento e o contexto em que fui aprovada para este mestrado tem uma série de significados para mim e após estes dois anos de pesquisa só tenho a agradecer pelas pessoas que antes e durante essa trajetória cruzaram o meu caminho. A pesquisa não se limita ao que está registrado no papel, mas também à troca de ideias, questionamentos e aprendizados que vão se construindo diariamente nas interações com outras pessoas ao longo do trabalho. Assim, não é fácil nomear todos aqueles que contribuíram para esta realização, mas é importante reconhecer que sem estas pessoas o resultado não seria o mesmo.

Agradeço à Universidade Federal de Ouro Preto pela oportunidade de exercer minha profissão e também por me permitir ser estudante e pesquisadora.

À professora Rosa Coutrim que desde o primeiro contato me acolheu, me ensinou, me desafiou e incentivou a continuar seguindo em frente. Sei que já tive outras oportunidades de agradecê-la por tamanha generosidade, mas é importante registrar aqui, mais uma vez, que sua presença e orientação fizeram a caminhada ser mais suave e enriquecedora. Aproveito para estender os agradecimentos aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, aos colegas de sala, ao Núcleo de Estudos sobre Sociedade Família e Escola (NESFE), e às queridas Rosângela e Luana, pelo apoio, incentivo e conhecimento compartilhado.

À professora Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo e ao professor Luciano Campos da Silva que aceitaram integrar a banca examinadora e cuja leitura atenta e contribuições ampliaram minhas percepções sobre as possibilidades e percursos desta pesquisa.

À equipe da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis pela convivência diária e o suporte dado. Agradeço especialmente a Sabrina, Rafael, Camélia, Natália e Leandro, pelo apoio, pelas indicações de leituras, pelas problematizações de aspectos importantes para a fundamentação deste trabalho, pela amizade e também por compreenderem a minha ausência quando foi necessário.

À equipe da Pró-Reitoria de Graduação, em especial o professor Adilson Santos, Mônica Versiani e Letícia Souza, que desde o momento em que mencionei a

possibilidade de pesquisar o PEC-G se mostraram interessados e motivados a contribuir com seus conhecimentos sobre o tema.

Ao amigo Nuno, que foi o primeiro estudante PEC-G com quem tive contato e que dividiu comigo conquistas, angústias e percepções sobre o processo de mobilidade estudantil, além dos desafios da própria vivência universitária que compartilhamos em São João del Rei. Agradeço também aos estudantes PEC-G da UFOP que dispuseram do seu tempo para contribuir com esta pesquisa, principalmente Kojo, Amani, Tupac, Lima, Paula e Caók, que me permitiram contar um pouco das suas histórias.

Por fim, e não menos importante, aos meus pais que sempre incentivaram os meus estudos e que desde criança instigaram em mim o gosto pela leitura e a busca pelo conhecimento. Aos meus irmãos pela parceria de um vida inteira e por me motivarem a buscar sempre alcançar novas metas, em especial à Ana Paula, que transformou minhas ideias em algumas figuras que ilustram este trabalho e que, como doutoranda, dividiu comigo na prática as experiências e desafios da pós-graduação. Ao Thiago, que não apenas faz parte de sonhos que almejo para o futuro, mas que na convivência diária planeja comigo o caminho para alcançá-los.

Às amigas Tamires Guedes, Taís Câmara e Aline Gomes pelo suporte e inspiração, e aos demais amigos, colegas e familiares pelo apoio e incentivo.

*"Dizem que entre nós
há oceanos e terras com peso de distância.
Talvez.
Quem sabe de certezas não é o poeta."*

(Mia Couto - Um abraço para Manoel)

RESUMO

Esta dissertação investigou as vivências de estudantes matriculados na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) pelo Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G). O PEC-G é considerado o programa mais antigo de mobilidade internacional do Brasil que, por meio de acordos bilaterais com países do sul global, oferece a estudantes estrangeiros a possibilidade de realizar a graduação no país de forma gratuita. De forma específica, a pesquisa investigou as trajetórias escolares destes estudantes; analisou o processo de afiliação institucional; e, quais as suas expectativas após a conclusão do curso. Foi realizado o levantamento documental sobre o Programa e a pesquisa bibliográfica em diferentes artigos, livros e portais de teses e dissertações. Em seguida, foi aplicado um questionário online aos estudantes matriculados na instituição no ano de 2020, e, por fim, realizadas seis entrevistas individuais. Os resultados revelam que a mobilização escolar familiar, as disposições individuais, a relação com professores e ambiente escolar, bem como o capital social, favoreceram o percurso dos estudantes até a graduação no exterior. Quando tratamos das vivências dos estudantes no Brasil, foi possível perceber um desconhecimento com relação ao país antes da chegada, os estudantes relataram passar por dificuldades financeiras e por situações de discriminação racial. Observou-se também que as relações sociais que estabeleceram antes e após a chegada ao Brasil foram facilitadores no processo de adaptação. Por fim, a formação internacional foi vista pelos estudantes como uma forma de distinção e gera uma expectativa de alcançar melhores oportunidades profissionais no futuro.

Palavras-chave: Ensino Superior; Internacionalização; PEC-G; Trajetórias Escolares

ABSTRACT

This master's dissertation investigated the experiences of students enrolled at the Federal University of Ouro Preto (UFOP) by the Student-Graduation Agreement Program (PEC-G). PEC-G is considered the oldest international mobility program in Brazil, which, through bilateral agreements with countries in the global south, offers foreign students the possibility to graduate in the country gratuitously. The specific objectives of this research are to investigate the school trajectories of PEC-G students enrolled at UFOP; analyze the process of institutional affiliation; and, what are their expectations after completing the course. A documentary and bibliographic survey about the Program was carried out, and researches at papers, books, thesis and dissertations. Then, a online survey was applied with students enrolled at the university in 2020 and, at last, six individual interviews were conducted. The results pointed out that the scholar family mobilization, the individual dispositions, the relationship with teachers and the school environment, as well as the social capital, favored the students path to graduation abroad. When dealing with the experiences of students in Brazil, it is possible to perceive a lack of knowledge about the country before their arrival, students report experiencing financial difficulties and situations of racial discrimination. We observed that the social relations they establish before and after arriving in Brazil are facilitators in the adaptation process. Finally, international training is seen by students as a form of distinction and generates an expectation of achieving better professional opportunities in the future.

Key-words: University Education; Internationalization; PEC-G; School Trajectories

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas realizadas em universidades brasileiras por estudantes PEC-G no período de 1964 a 1976.....	29
Gráfico 2 - Número de vagas ofertadas em universidades brasileiras para o PEC-G no período de 1975 a 1988	30
Gráfico 3 - Número de estudantes por continente matriculados em universidades brasileiras pelo PEC-G no período de 2000 a 2019	32
Gráfico 4 - Distribuição por gênero dos estudantes do PEC-G / UFOP em 2020.....	72
Gráfico 5 - Cor / raça dos estudantes PEC-G / UFOP em 2020	73
Gráfico 6 - Nacionalidade dos estudantes PEC-G / UFOP em 2020.....	73
Gráfico 7 - Classe social dos estudantes PEC-G / UFOP, matriculados no ano de 2020, em seus países de origem.....	74
Gráfico 8 - Classificação dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020 em relação aos irmãos.....	77
Gráfico 9 - Irmãos dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020 que estudam ou estudaram no exterior.....	78
Gráfico 10 - Pessoas que tiveram maior influência na decisão de vir para o Brasil dos estudantes PEC/G UFOP matriculados no ano de 2020.....	78
Gráfico 11 - Estudantes PEC-G /UFOP matriculados em 2020 que possuem familiares, amigos ou conhecidos que também vieram se graduar no Brasil.....	79

Gráfico 12 - Renda média do grupo familiar dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020.....	81
Gráfico 13 - Responsável por assinar o Termo de Responsabilidade Financeira do estudante PEC-G / UFOP matriculado no ano de 2020.....	82
Gráfico 14 - Como os estudantes do PEC-G matriculados no ano de 2020 se mantém na UFOP.....	82
Gráfico 15 - Como os estudantes matriculados na UFOP no ano de 2020 conheceram o PEC-G.....	86
Gráfico 16 - Por que motivo os estudantes matriculados no ano de 2020 decidiram participar do PEC-G.....	86
Gráfico 17 - Motivação dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020 para escolher o Brasil para cursar a graduação	87
Gráfico 18 - Motivação dos estudantes PEC-G para escolher a UFOP.....	88
Gráfico 19 - Motivação dos estudantes PEC-G / UFOP para escolha do curso de graduação.....	88
Gráfico 20 - Opção de curso escolhida pelos estudantes PEC-G / UFOP no Formulário de Inscrição	89
Gráfico 21 - Curso dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020....	89
Gráfico 22 - Língua(s) oficial(is) dos países de origem dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020.....	90
Gráfico 23 - Conhecimento em relação à língua portuguesa dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020 antes de ir para o Brasil.....	90

Gráfico 24 - Capacidade de leitura e compreensão de textos / conteúdos acadêmicos do curso pelos estudantes PEC-G / UFOP.....	91
Gráfico 25 - Capacidade de escrita acadêmica dos estudantes PEC-G /UFOP.....	91
Gráfico 26 - Comunicação dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020 com seus colegas e professores.....	92
Gráfico 27 - Dificuldades enfrentadas pelos estudantes PEC-G após chegar à UFOP.....	93
Gráfico 28 - Dificuldade de adaptação dos estudantes PEC-G / UFOP à vida universitária.....	94
Gráfico 29 - Processo de adaptação à UFOP dos estudantes PEC- G matriculados no ano de 2020.....	95
Gráfico 30 - Residência atual dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020.....	96
Gráfico 31 - Atividades que os estudantes PEC-G matriculados no ano de 2020 participam com frequência na UFOP.....	96
Gráfico 32 - Conclusão do curso X oportunidades de trabalho nos países de origem dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020.....	98
Gráfico 33 - Expectativas dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020 após o recebimento do diploma de graduação.....	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização dos países participantes do PEC-G no ano de 2020.....	33
Figura 2 - Países europeus participantes do PEC-G	34
Figura 3 - Países asiáticos participantes do PEC-G	35
Figura 4 - Países americanos participantes do PEC-G	36
Figura 5 - Países africanos participantes do PEC-G	37
Figura 6 - Etapas da Pesquisa.....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de estudantes oriundos de países da África, América Latina e Central que estudaram na UFOP por meio do PEC-G, entre os anos de 1971 e 2020.....	39
Tabela 2 - Distribuição por curso dos estudantes oriundos de países da África e América do Sul que estudaram na UFOP por meio do PEC-G entre os anos de 1971 e 2020.....	41
Tabela 3 - Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em 2017 do Brasil e países de origem dos estudantes matriculados na UFOP por meio do PEC-G entre os anos de 1971 e 2020.....	43
Tabela 4 - Nível de escolaridade dos avós dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020.....	79
Tabela 5 - Onde os estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020 cursaram a maior parte do Ensino Fundamental e Médio.....	83
Tabela 6 - Trajetória escolar no Ensino Fundamental dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020.....	84
Tabela 7 - Trajetória escolar no Ensino Médio dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos estudantes do PEC-G da UFOP matriculados no ano de 2020 e que responderam à pesquisa.....71

Quadro 2 - Profissão dos pais dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020 e nível de escolaridade alcançado..... 75

Quadro 3 - Profissão das mães dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020 e nível de escolaridade alcançado..... 76

SUMÁRIO

Introdução	16
Capítulo 1 - O Programa Estudante Convênio de Graduação - PEC-G	25
1.1 O PEC-G: definição do Programa	25
1.2 Um pouco da história do PEC-G	27
1.3 O PEC-G na UFOP	38
1.4 Perfil socioeconômico dos estudantes PEC-G da UFOP	42
Capítulo 2 - O Ensino Superior, Trajetórias, Vivências e Adaptação	48
2.1 O ingresso no Ensino Superior e o processo de adaptação à universidade	48
2.2 O estudo das trajetórias acadêmicas	53
2.3 Vivências e adaptação do estudante PEC-G no Brasil	57
Capítulo 3 - Percurso da pesquisa	64
3.1 Construção metodológica da pesquisa	64
3.2 Perfil geral dos estudantes PEC-G matriculados na UFOP no ano de 2020.	69
A) Dados de identificação	70
B) Informações sobre o grupo familiar	74
C) Trajetória acadêmica, adaptação e vivências do estudante PEC-G na UFOP	83
Capítulo 4 - A busca pelo diploma no Brasil: o caminho até a universidade, vivências e perspectivas futuras	100
4.1 Conhecendo os estudantes participantes da pesquisa	101
4.2 Análise das entrevistas: trajetórias escolares, vivências e expectativas dos estudantes PEC-G na UFOP.	116
5. Considerações Finais	148
6. Referências	154

INTRODUÇÃO

Oferecer formação de nível superior para estudantes estrangeiros é um dos objetivos da Cooperação para o Desenvolvimento Internacional (Cobradi) do Governo Federal Brasileiro. Tal informação compõe um relatório do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada - IPEA (2018) que afirma que enviar e receber estudantes para realização de curso de nível superior traz benefícios para o Brasil, uma vez que a internacionalização contribui para a qualidade do ensino, da pesquisa e extensão, sendo este um critério que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) tem utilizado na avaliação das instituições de ensino (MACEDO e SANTOS, 2020). O relatório do IPEA aponta que o vínculo estabelecido com estes estudantes permite ao “Brasil influenciar o mundo de maneira pacífica e amistosa” (IPEA, 2018, p.195).

Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2020a) nos auxiliam a construir um panorama da internacionalização estudantil, e demonstram que a mobilidade acadêmica internacional de estudantes seguiu uma tendência de crescimento a nível mundial nas últimas décadas. Ainda de acordo com esta organização, no ano de 2017, o Brasil enviou para outros países 58.841 estudantes e recebeu 20.671 (UNESCO, 2020b).

O Ministério das Relações Exteriores (MRE) afirma que o tema Educação diversificou a agenda das relações internacionais nas últimas décadas. A cooperação internacional abrange ao menos três vertentes: Econômica, Política e Cultural. Na vertente econômica, é importante destacar que a qualificação de profissionais permite uma inserção mais competitiva no mercado globalizado, o que impacta na atração de capitais, investimentos e tecnologias para um país, favorecendo o desenvolvimento econômico. No âmbito político, cria-se uma política externa positiva entre o Brasil e países em desenvolvimento, por meio dos seus cidadãos, que segundo o MRE, passam a ver o Brasil como um país solidário e respeitoso ao promover esta aproximação. Por fim, a nível cultural, há a expectativa de uma troca de conhecimento entre as nações, culminando numa integração baseada na tolerância e compreensão mútua (BRASIL, 2020).

A internacionalização da educação destacou-se no Brasil a partir do ano de 2011, com o Programa Ciência Sem Fronteiras (CsF)¹ que ofereceu 101 mil bolsas de mobilidade acadêmica internacional durante quatro anos, para que estudantes brasileiros de graduação e pós graduação pudessem se graduar no exterior, com o objetivo de "promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional" (BRASIL, 2020). Entretanto, receber estudantes estrangeiros nas Instituições de Ensino Superior do Brasil (IES) já é uma realidade há mais de cinco décadas. O registro dos estudantes que vieram para o Brasil por motivo de estudo se tornou obrigatório com o Decreto nº 55.613, de 20 de janeiro de 1965 (BRASIL, 1965). Quase 50 anos depois foi publicado o Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013, que revogou o anterior, e dispõe sobre o Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G).

O PEC-G é definido como um conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional internacional, baseado em acordos bilaterais vigentes, objetivando a formação gratuita de estudantes estrangeiros em cursos de graduação no Brasil. Após a conclusão do curso nas IES os estudantes-convênio deverão retornar aos seus países de origem (BRASIL, 2013).

Para falar da mobilidade acadêmica internacional e o impacto que ela tem na vida dos estudantes, é preciso primeiramente compreender o que leva as pessoas a deixarem seus países e se aventurarem em outros territórios. A migração internacional, de uma forma geral, cresceu consideravelmente a partir de 1945, em especial, em meados da década de 1980, sendo um fator de mudanças em âmbito global. Entre as causas e efeitos desta migração está uma complexa rede de movimentos populacionais e o aumento da diversidade, que geraram várias formas de conflito em virtude da formação de novas minorias étnicas, constituídas por pessoas que buscam melhores condições de vida e inserção nos espaços geográficos (DESDÉRIO, 2006).

Embora seja um fenômeno que está presente desde os primórdios da humanidade, hoje é possível constatar que a migração ocorre, em grande parte dos casos, por problemas de múltiplas origens, como nos traz Jansen (1969):

A migração é um problema demográfico: influencia a dimensão das populações na

¹ O Programa Ciência sem Fronteiras foi instituído pelo Decreto 7.642, de 13 de dezembro de 2011.

origem e no destino; é um problema econômico: muitas mudanças na população são devidas a desequilíbrios econômicos entre diferentes áreas; pode ser um problema político: tal é particularmente verdade nas migrações internacionais, onde restrições e condicionantes são aplicados àqueles que pretendem atravessar uma fronteira política; envolve a psicologia social, no sentido em que o migrante está envolvido num processo de tomada de decisão antes da partida, e porque a sua personalidade pode desempenhar um papel importante no sucesso com que se integra na sociedade de acolhimento; e é também um processo sociológico, uma vez que a estrutura social e o sistema cultural, tanto dos lugares de origem como de destino, são afetados pela migração e, em contrapartida, afetam o migrante (JANSEN, 1969, p. 60 *apud* PEIXOTO, 2004, p.4).

Dessa forma, os fluxos migratórios, quando analisados de uma perspectiva macro, são influenciados pelas próprias relações (políticas, sociais, econômicas e tecnológicas) estabelecidas entre os países e regiões, que por sua vez influenciam nas decisões migratórias individuais (PEIXOTO, 2004). Dentre os motivos que justificam a migração em geral, às vezes provocada por guerras, pelas dificuldades concretas de sobrevivência ou de acesso a recursos em determinada região ou país, esta pesquisa tem como foco a migração cuja motivação vem de um desejo ou necessidade de qualificação profissional, facilitado por políticas públicas de incentivo aos estudos em outros países. Neste sentido, é preciso ressaltar que a circulação de professores, estudantes e pesquisadores e a troca de conhecimentos promovidos por essa interação é uma realidade desde os primórdios da criação das universidades, mas foi com a globalização que o tema acabou ganhando mais notoriedade, assim, é importante compreender a internacionalização e como ela é entendida especificamente na área da educação.

A definição do conceito de internacionalização é algo bastante complexo, e vai sofrendo alterações dentro dos variados campos de estudo, como na área de economia, administração, tecnologias, dentre outros. (SILVA e MARI, 2017; MOROSINI, 2006; KNIGHT, 2003; SCHULTZ, 2018). De acordo com Knight (2003) o termo internacionalização passou a ser mais utilizado na área da educação a partir dos anos de 1980, embora já fosse comum para tratar de temáticas da área das ciências políticas, por exemplo. A pesquisadora destaca que a globalização mudou a forma de se pensar as fronteiras que delimitam a educação e exemplifica utilizando a educação a distância e o e-learning, que foram bastante favorecidas por esta mudança global. Neste cenário, ela propõe uma definição de internacionalização da educação que considere também as mudanças e desafios atuais enfrentados pelo mundo globalizado. Assim, a autora propõe a seguinte definição:

Internacionalização a nível nacional, setorial e a níveis institucionais é definida como o processo de integração de um dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, funções ou oferta de educação pós-secundária (KNIGHT, 2003, p.2)²

A forma como a definição acima foi construída pela autora, é explicada por ela através de uma discussão sobre cada um dos termos que compõe aquilo que entende fazer parte da internacionalização. Knight (2003), em síntese, fala que esta definição utiliza a palavra processo por se tratar de algo em constante desenvolvimento, a palavra integração para mostrar que há uma fusão entre internacional, intercultural e global, sendo estas dimensões definidas pela autora da seguinte forma:

Internacional é usado no sentido de relacionamento entre nações, culturas ou países. Mas sabemos que internacionalização também é relativo à diversidade de culturas que existem dentro dos países, comunidades e instituições, e assim intercultural é usado para abordar esta dimensão. Finalmente, global, um termo controverso e carregado de valor hoje em dia, está incluído para fornecer a sensação de âmbito mundial. Esses três termos se complementam e juntos representam a riqueza da amplitude e profundidade da internacionalização (Knight, 2003, p. 2).³

Bartell (2003), citado por Morosini (2006, p.115) elenca algumas formas de realizar a internacionalização, como por exemplo, promover projetos de pesquisas internacionais cooperativos; a cooperação internacional e colaboração entre escolas, conselhos e faculdades na universidade; a presença de estudantes estrangeiros e estudantes-convênio num determinado campus; dentre outros. Este último exemplo dado por Bartell (2003) contempla o campo de interesse desta pesquisa, pois situa o PEC-G como um meio de se promover a internacionalização educacional. Vale lembrar que o histórico do PEC-G aponta que ele é o maior e mais antigo programa de internacionalização da educação do Brasil.

Em pesquisa realizada com estudantes participantes do PEC-G, Pedro (2000) afirma que neste processo de intercâmbio cultural, há uma especificidade: a imigração dos estudantes para o Brasil é temporária e com prazos e regulamentações definidas pelas autoridades governamentais.

Apesar do PEC-G contemplar estudantes da América Latina, Ásia, África e sudeste Europeu, é possível notar que o número de estudantes oriundos do

² Tradução nossa.

³ Tradução nossa.

continente africano supera de maneira significativa os demais países. Os países africanos têm interesse nas políticas de cooperação e incentivam seus jovens a buscarem formação internacional acreditando que a graduação e a especialização em território estrangeiro irá futuramente contribuir para o desenvolvimento tecnológico e social dos seus países de origem. Assim, ao estabelecer políticas sociais programáticas e incentivar a formação de profissionais especialistas, almejam uma forma de ajudar estes países a melhorarem sua competitividade e inclusão na economia global (DESIDÉRIO, 2006).

Estudos realizados com estudantes participantes do PEC-G apontam que há uma expectativa comum entre os graduandos no que diz respeito a alcançar prestígio e reconhecimento no momento de retorno aos seus países de origem (PEDRO, 2000; ANDRADE e TEIXEIRA, 2009; DESIDÉRIO, 2006; GUSMÃO, 2011; LIMA e FEITOSA, 2017).

Conquistar o diploma de graduação é a etapa final de trajetórias estudantis que se iniciam em um dos 62 países⁴ participantes do PEC-G. Cabe ressaltar que o percurso traçado pelos estudantes é influenciado por variáveis socioeconômicas, culturais e familiares, dentre outras, bem como as experiências vividas no momento da chegada ao Brasil, desde o processo de adaptação à universidade e à cultura local, até o desenvolvimento de estratégias para conduzir a vida acadêmica de forma a concluir o curso de graduação.

Para desenvolver a pesquisa foi selecionada a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), localizada no interior do estado de Minas Gerais. Semestralmente esta IES informa ao MEC as vagas disponíveis e recebe estudantes interessados em cursar a graduação em um dos seus campi, localizados nas cidades de Ouro Preto, Mariana e João Monlevade. De acordo com os dados da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD⁵, que até o final de 2020 administrava o Programa na UFOP, os estudantes recebidos são, em sua maioria, de países africanos. Cabe destacar aqui que a partir de novembro de 2020, a coordenação do PEC-G passou a ser exercida pela Coordenadoria de Assuntos Internacionais - CAINT, que já era responsável pelos demais processos de mobilidade internacional.

Assim, compreendendo que a história de vida e as vivências de cada um

⁴ Número de países que possuíam convênio com o Brasil, nomeados no edital de ingresso para o ano de 2020.

⁵ Informações fornecidas pela Pro-Reitoria de Graduação - PROGRAD e extraídas do Sistema de Controle Acadêmico da UFOP.

desses estudantes estão além da política de estímulo à migração com fins de estudo e das estatísticas, esta pesquisa se propõe a conhecer um pouco da experiência dos estudantes no Brasil a partir da seguinte questão problema: Quais são as vivências dos estudantes participantes do PEC-G na UFOP no seu processo de adaptação à vida universitária?

A partir da questão geradora da pesquisa, foi definido como objetivo geral analisar as vivências dos estudantes participantes do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) na Universidade Federal de Ouro Preto, no processo de adaptação à universidade.

Como objetivos específicos da pesquisa, foram definidos os seguintes: investigar a trajetória escolar dos estudantes ingressantes pelo PEC-G anterior à chegada ao Brasil; analisar como foi o processo de afiliação dos estudantes convênio na UFOP; compreender as expectativas profissionais dos estudantes em relação à graduação.

A justificativa pela escolha do tema, dos pontos de vista de ordem prática e pessoal, conforme classificação proposta por Minayo (2007), se deu pela minha experiência pessoal ao conviver com um estudante estrangeiro de origem africana durante a graduação no curso de psicologia na Universidade Federal de São João del-Rei.

Me lembro de forma clara do início do curso, quando ele durante as aulas fazia comentários sobre o assunto pautado em um português que eu mal compreendia e que aos poucos foi se tornando cada vez mais familiar, pois nos tornamos amigos próximos ao longo do curso, o que me permitiu conhecer também estudantes que vieram de outros países africanos e que faziam parte do seu meio de convivência. Particpei com eles de eventos onde pude conhecer um pouco das músicas, das danças, das comidas típicas e também das histórias de vida de cada um, e percebi que o círculo de amizades que tinham no Brasil se estendia para além da cidade de São João del-Rei, pois haviam parentes, amigos ou conhecidos que estudavam (ou estudaram) em outras cidades brasileiras.

Se as minhas vivências durante a graduação foram um incentivo para esta pesquisa, também o é o trabalho que exerço hoje nas áreas de Orientação Estudantil e Moradia da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFOP (PRACE). O público alvo dos programas e serviços oferecidos pela PRACE são estudantes com renda per capita familiar de até 1,5 salários mínimos, conforme

previsto na Resolução CUNI nº 1380 (UFOP, 2012) e Portaria PRACE nº 13 (UFOP, 2015), dessa forma, trabalhamos com um grande número de estudantes oriundos de camadas populares e tenho na minha prática diária contato com suas principais dificuldades acadêmicas e de adaptação ao ambiente universitário, incluindo alguns estudantes que vieram pelo PEC-G e que demandam pela assistência oferecida pela PRACE no momento da chegada ao Brasil.

No que diz respeito às contribuições desta pesquisa, ressaltamos que a discussão sobre a internacionalização da educação superior expandiu-se a partir da década de 1990, sendo estudada principalmente no âmbito das Políticas de Educação Superior. Morosini (2006, p.115) ao propor um estado do conhecimento sobre a internacionalização do ensino superior, identifica nas publicações consultadas dois momentos: “o primeiro deles, de constituição do conceito de internacionalização e, no segundo, mesmo que a discussão se faça presente, surge uma tendência a busca de estratégias para a implantação e melhoria da internacionalização da educação superior.”

Considerando o segundo momento apresentado por Morosini (2006), esta pesquisa propõe um olhar sobre o PEC-G não só dentro de uma Política de Educação Superior, como já foi feito pela autora citada e também por Amaral e Meneghel (2015), mas também no âmbito da Sociologia da Educação, contribuindo com um estudo sobre as trajetórias acadêmicas desses estudantes que vivenciam a experiência da internacionalização. É importante ressaltar, que a maioria das pesquisas que serviram de referencial para este trabalho buscavam compreender o processo de adaptação e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes-convênio quando chegam em IES do Brasil, como ANDRADE e TEIXEIRA (2009) que realizaram pesquisa nesta temática na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; MACEDO e BARROSO (2010) na Universidade Federal de São João del-Rei; DESIDÉRIO (2006) nas Universidades do Estado do Rio de Janeiro, Federal Fluminense e Federal do Rio de Janeiro; GUSMÃO (2011) nas Universidades Estadual de Campinas, Federal de Minas Gerais e Federal do Ceará; LIMA e FEITOSA (2017) na Universidade Federal de Campina Grande; e, SILVA e MORAIS (2012) nas Universidades de Brasília e de São Paulo, dentre outros.

A presente pesquisa, complementa as pesquisas supracitadas, ao propor um olhar para a experiência que ocorre no Brasil, mas também para o caminho percorrido previamente, ou seja, as trajetórias escolares destes estudantes. Busca-

se compreender ainda, as vivências de estudantes universitários estrangeiros e o que estes estudantes projetam para o futuro, contribuindo com a discussão sobre políticas estudantis de internacionalização. Cabe ressaltar que Schultz (2018) ao estudar a mobilidade estudantil na UFOP, com foco nos estudantes que saem do Brasil, constatou que há poucas pesquisas e/ou pesquisadores que tratam da internacionalização nesta instituição.

Assim, por se tratar de um estudo inédito sobre o PEC-G na UFOP e um dos poucos trabalhos em Minas Gerais sobre o tema, esta investigação contribuirá também para ampliar o campo de pesquisa relacionado aos estudantes-convênio, pois não há, até o momento, registro de pesquisas⁶ com tal enfoque voltado exclusivamente aos estudantes-convênio desta universidade.

Apesar do crescimento da mobilidade acadêmica, temporária ou não, em especial dos estudantes africanos, para o Brasil, e do interesse na temática conforme apresentado nas pesquisas acima elencadas, Gusmão (2011, p.192) afirma que o PEC-G ainda é “uma realidade invisível no contexto brasileiro”. A condição de origem destes estudantes também é pouco explorada, nota-se que há uma discrepância em relação à estrutura familiar, sendo alguns de segmentos privilegiados da sociedade e outros desamparados a ponto de passar necessidade depois que desembarcam no Brasil, não recebendo nenhum tipo de auxílio financeiro dos seus familiares (DESIDÉRIO, 2006; GUSMÃO, 2011). O que mostra a necessidade de um aprofundamento sobre a origem e o contexto familiar destes estudantes, como proposto nesta pesquisa.

Cabe fazer um adendo quanto ao Art. 6 inciso III do Decreto 7.498 que regulamenta o PEC-G e prevê que poderão se inscrever no Programa os estudantes que firmarem Termo de Responsabilidade Financeira, onde asseguram ter meios para sua subsistência no Brasil e despesas com transporte. Assim, se há casos em que os estudantes passam por dificuldades financeiras, é importante elucidar o que está por trás destas situações.

Esta é uma pesquisa qualitativa, que teve início com o levantamento bibliográfico e documental do PEC-G à nível nacional e institucional. Em seguida foram convidados a participar da pesquisa, através do preenchimento de um questionário online, todos os 20 estudantes PEC-G matriculados na UFOP no ano

⁶ Foram realizadas buscas por assunto no repositório institucional da UFOP, em portais de periódicos e revistas. A descrição da pesquisa documental está detalhada na metodologia do trabalho.

de 2020, sendo obtidas 12 respostas que permitiram um levantamento prévio de informações sobre o grupo de estudantes que atualmente se encontram na UFOP. Por fim, foram realizadas seis entrevistas com estudantes que ingressaram na instituição até o ano de 2019, para aprofundamento nas vivências destes estudantes.

Para melhor exposição da pesquisa, o primeiro capítulo da dissertação aborda o PEC-G, apresentando um panorama geral do convênio e a evolução do número de participantes ao longo dos anos. Em seguida, é feito um recorte do Programa na Universidade Federal de Ouro Preto, com destaque ao perfil dos estudantes que passaram pela instituição.

O segundo capítulo tem como foco as trajetórias, vivências e processo de adaptação dos estudantes universitários, de uma forma geral, quando chegam à universidade e na sequência aborda a importância do estudo de trajetórias acadêmicas. Por fim, serão apresentadas pesquisas realizadas com estudantes PEC-G e que exploram situações enfrentadas por eles enquanto universitários estrangeiros.

No terceiro capítulo é apresentada a metodologia que foi utilizada para a realização desta pesquisa e as primeiras informações, obtidas através dos questionários, sobre os estudantes matriculados pelo PEC-G na UFOP no ano de 2020. Esta primeira análise subsidiou a construção do roteiro de entrevista, cujos resultados são apresentados no capítulo quatro.

O capítulo quatro traz um pouco das trajetórias e vivências de seis estudantes PEC-G na UFOP e é feita a análise do material destas entrevistas com base no referencial teórico. E, concluindo o trabalho, nas considerações finais trazemos os principais achados desta dissertação e propostas para novas pesquisas sobre a temática.

Capítulo 1

O PROGRAMA ESTUDANTE CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO - PEC-G

Neste capítulo serão apresentadas informações sobre o PEC-G: sua definição, critérios para candidatura e seleção, órgão responsáveis pela administração do Programa e benefícios concedidos aos estudantes participantes. Propõe-se uma cronologia histórica do recebimento de estudantes estrangeiros no Brasil, passando pelas legislações específicas do PEC-G; a importância da cooperação educacional para uma agenda positiva da política externa do Governo Federal do Brasil; além de números oficiais do convênio: número de matriculados, países e instituições de ensino superior (IES) participantes.

O primeiro capítulo contempla também dados específicos sobre o PEC-G na UFOP, apresentando características do público recebido de 1971 a 2020 por esta instituição, além de problematizar limites encontrados ao tentar definir o perfil socioeconômico dos estudantes participantes do convênio.

1.1 - O PEC-G: definição do Programa

O Programa Estudante Convênio de Graduação - PEC-G é uma política de cooperação internacional do Brasil com países em desenvolvimento, por meio da qual, o Brasil oferece aos estudantes dos países participantes a oportunidade de cursarem a graduação em Instituições Públicas ou Privadas (neste caso, há a isenção do pagamento das mensalidades). Trata-se de um acordo não apenas educacional, mas também cultural, científico e tecnológico. Após a conclusão do curso, os estudantes devem, obrigatoriamente, retornar aos seus países de origem, e seus documentos acadêmicos (histórico, diploma e ementas) são enviados diretamente para a Missão Diplomática brasileira lá instaladas, onde deverão ser retirados pelos estudantes pessoalmente (BRASIL, 2000, 2019).

Podem concorrer estrangeiros do último ano correspondente ao Ensino Médio brasileiro ou que já o tenham concluído no seu país de origem. O histórico escolar, a adequação do currículo ao curso de graduação escolhido e a média global do ensino médio igual ou superior a 60% (sessenta por cento) são critérios avaliados no

momento da seleção. Os estudantes não podem possuir visto permanente ou temporário para o Brasil anterior à inscrição no Programa, e devem ter idade entre 18 e 23 anos, preferencialmente (BRASIL, 2020).

A administração do PEC-G é de competência da Divisão de Temas Educacionais (DELP), vinculada ao MRE, bem como do Ministério da Educação (MEC) em parceria com as IES do Brasil. A inscrição no PEC-G é gratuita e regulamentada por edital expedido anualmente pelo MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), com a anuência do Departamento Cultural do MRE. O estudante deve se inscrever no Consulado ou Embaixada brasileira localizada em um dos países participantes do convênio (BRASIL, 2019, 2020).

Entre os demais critérios de seleção, o Programa define que o estudante deve firmar um Termo de Responsabilidade Financeira, se comprometendo a custear as despesas com transporte e para sua subsistência no Brasil durante o curso de graduação. Para a seleção 2020, o valor estipulado foi equivalente a USD400 (quatrocentos dólares americanos) mensais. Os estudantes assinam também um Termo de Compromisso, pactuando cumprir as regras do PEC-G, além de apresentar um Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Quando não houver aplicação do Celpe-Bras no país de origem do estudante, ele poderá realizá-lo no Brasil, no segundo semestre, e por uma única vez, após participar de um curso de Português para Estrangeiros. Em caso de reprovação no exame, o estudante deve regressar imediatamente para seu país de origem. O imediato retorno também está previsto em caso de conclusão do curso, desligamento da IES por abandono de estudos, reprovação ou conduta imprópria (BRASIL, 2000, 2019).

Anualmente as IES participantes informam ao MEC as vagas que serão destinadas ao convênio, elas devem ser do primeiro semestre letivo curricular de cursos de graduação diurno ou integral. Os estudantes interessados informam a primeira e segunda opção de curso para os quais pretendem concorrer, bem como duas opções de cidades. O convênio prevê que o estudante poderá solicitar mudança de curso ou de Instituição desde que obedeça ao prazo regulamentar para integralização curricular (BRASIL, 2020).

Quanto aos benefícios oferecidos pelo Programa, além da graduação gratuita no país, é garantida aos estudantes a assistência médica, odontológica e farmacêutica pelo Sistema Único de Saúde (SUS). O MRE disponibiliza também

algumas bolsas, que atendem a critérios específicos, são elas: *Bolsa Mérito* - contempla estudantes cujo rendimento acadêmico se destaca após o primeiro ano de graduação; *Bolsa MRE* - para estudantes que apresentam dificuldades financeiras após o primeiro ano de curso, e que ocupam vagas em instituições de ensino que não sejam federais; *Bolsa Emergencial* - oferecida a estudantes que, em função de motivo imprevisto, comprove situação de extrema dificuldade financeira. Esta bolsa é concedida em caráter extraordinário; *Passagem aérea de retorno* - este benefício é ofertado aos estudantes contemplados com a *Bolsa Mérito*, mas pode também ser concedido a outros estudantes conforme critérios estabelecidos pela DELP. As bolsas mencionadas são divulgadas em edital próprio e concedidas pelo período de seis meses, podendo ser renovadas (BRASIL, 2012).

Cabe destacar ainda que o MEC possui o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES) que também oferece apoio financeiro a estudantes participantes do PEC-G e será explorado de forma mais minuciosa no item 1.4.

1.2 - Um pouco da história do PEC-G

De acordo com o Manual de Estudantes Convênio de Graduação, em 1919 surgem os primeiros registros de estudantes estrangeiros, oriundos da Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai, matriculados em cursos superiores no país, como os da Escola Militar e Escola Naval do Brasil (BRASIL, 2000; BIZON, 2013; RIZZI, 2016).

Em 1964, o MRE e o MEC assinam um protocolo que trata da admissão de estrangeiros em universidades do Brasil e contabilizam 565 estudantes latino-americanos e quatro africanos matriculados. Entretanto, o Decreto 5.613, de 20 de janeiro de 1965, é considerado o primeiro documento oficial do PEC-G, no início da ditadura militar no Brasil. De acordo com a DELP o convênio foi consequência do aumento do número de estudantes estrangeiros no Brasil na década de 1960 e teve como objetivo fornecer a todos os estudantes na situação de imigração condições equivalentes de intercâmbio (BRASIL, 2019, 2020).

O período militar (1964-1985) marcou de forma paradoxal as políticas universitárias do país, sendo estas voltadas ao projeto econômico e de poder da ditadura. Se por um lado houve o investimento na modernização do sistema, por exemplo, mediante o investimento em pesquisa, incentivo à pós-graduação, implantação de carreiras docentes de tempo integral e expansão das universidades,

implicando em um aumento da população universitária em dez vezes entre 1964 e 1979, em contrapartida, foi um momento de demissões, prisões e aposentadoria compulsória de professores, acompanhada da repressão também a estudantes considerados subversivos, com registros de invasão aos *campi* pela polícia e tentativas de coibir o ativismo político de oposição (MOTTA, 2018).

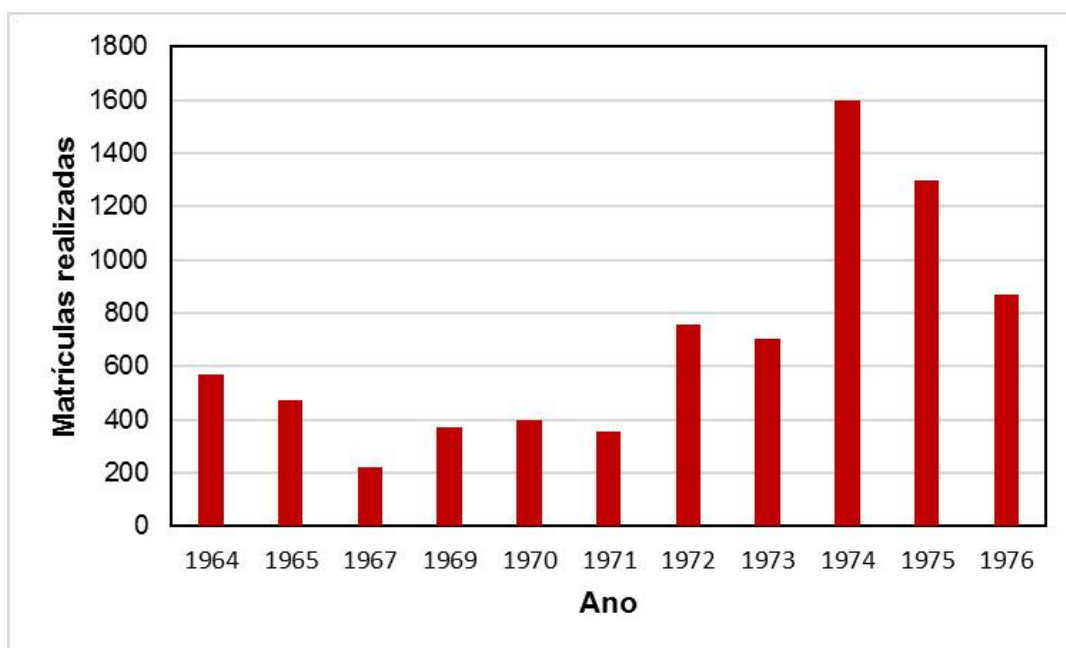
A década de 60 foi marcada também por mudanças na política externa brasileira e uma ampliação das relações Sul-Sul, aumentando a cooperação do Brasil com Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), a saber, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Moçambique, Angola, e São Tomé e Príncipe (RIZZI, 2016). Ressalta-se que a partir de 1960 ocorria também um processo tardio de descolonização política de antigos territórios portugueses, o que estreitou a relação do Brasil com estes países, como por exemplo, Cabo Verde, que teve uma parcela significativa de profissionais formados no Brasil nas décadas subsequentes e recebeu apoio brasileiro na implantação do seu Ensino Superior. O conceito de “países do Sul” é bastante utilizado ao tratar de relações internacionais, e diz respeito a aqueles países considerados em desenvolvimento, subdesenvolvidos ou potências emergentes (BARROS e NOGUEIRA, 2015).

A Cooperação Sul-Sul é definida como “o processo de articulação política e de intercâmbio econômico, científico, tecnológico, cultural e em outras áreas entre países em desenvolvimento” com o intuito de desenvolvê-los (IPEA, 2018, p.310). Há maior predominância de países do Hemisfério Sul, o que justifica o nome dado à cooperação, que compreende países da África, Ásia, América Latina e pequenos países da Oceania e Caribe. No âmbito do PEC-G, especificamente, há maior participação dos países latino-americanos e africanos (BARROS e NOGUEIRA, 2015).

Ao acessar a cronologia do Programa, divulgada pela DELP, e que vai de 1964 a 1988, é possível notar uma dificuldade em contabilizar os dados referentes ao PEC-G ano a ano, pois não há um padrão na divulgação dos dados. Fala-se ora em matriculados; graduados; estudantes estrangeiros no Brasil; e/ou vagas ofertadas no PEC-G (BRASIL, 2020). Leal e Moraes (2018) também apontaram a dificuldade na análise destes dados e destacaram que é possível inferir que houve uma maior participação de estudantes latino-americanos neste período, quase não sendo registrados estudantes de origem africana.

O gráfico 1, a seguir, apresenta o número de matrículas realizadas no PEC-G entre 1964 e 1976, entretanto, não foram encontradas informações sobre os anos de 1966 a 1968 na cronologia divulgada pela DELP. Também é importante ressaltar que estudantes oriundos dos Estados Unidos e de Portugal, que fizeram acordos com o Brasil em 1964 e 1974, respectivamente, também podem ter sido contabilizados, visto que a DELP informa em seu endereço eletrônico que “o PEC-G ainda possuía características de cooperação que iam além da Cooperação Sul-Sul” (BRASIL, 2020). Esta informação não foi encontrada em outras publicações sobre o Programa.

Gráfico 1 - Número de matrículas realizadas em universidades brasileiras por estudantes do PEC-G no período de 1964 a 1976



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela DELP (BRASIL, 2020).

É possível notar no gráfico acima que o número de matrículas realizadas no PEC-G teve um aumento expressivo em especial nos anos de 1974 e 1975, com 1.600 e 1.300 vagas preenchidas, respectivamente, superando o dobro dos números apresentados no ano de 1965, quando o decreto foi assinado e foram realizadas 472 matrículas.

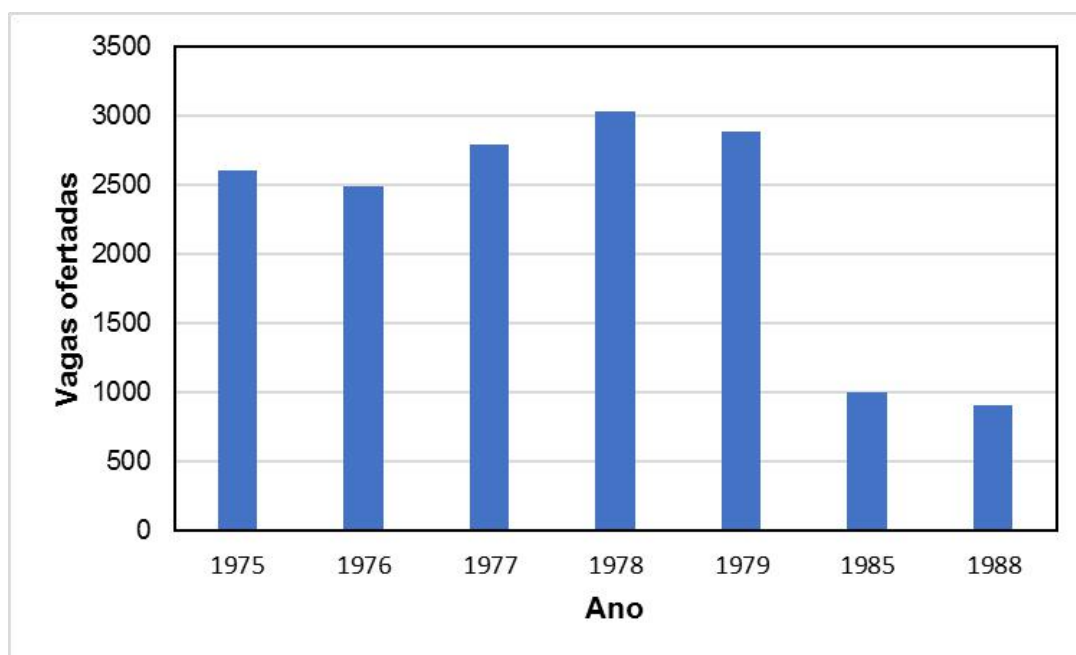
Entre os anos de 1974 a 1990 houve uma intensificação das relações de cooperação bilateral, em especial nas áreas de “saúde, cultura, administração

pública, formação profissional, educação, meio ambiente, esportes, direitos humanos, cooperativismo e agricultura” (RIZZI, 2016, p.151).

Ainda considerando os dados publicados pela DELP, foi elaborado o gráfico 2, que apresenta o número de vagas ofertadas no PEC-G no período de 1975 a 1988. Da mesma forma como ocorreu nos dados informados no gráfico 1, não há o registro de todos os anos do período, mas a informação foi utilizada, ainda assim, com o intuito de registrar o histórico do Programa.

Percebe-se que entre 1975 e 1979 os dados são divulgados anualmente e oscilam entre o mínimo de 2.487 vagas ofertadas no ano de 1976 e o máximo de 3.027 vagas no ano de 1978. Na década de 1980 só há registro dos anos de 1985 e 1988, com grande discrepância em relação a oferta de vagas da década anterior.

Gráfico 2 - Número de vagas ofertadas em universidade brasileiras para o PEC-G no período de 1975 a 1988



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela DELP (BRASIL, 2020).

Fazendo uma leitura dos gráficos 1 e 2 em conjunto, é possível notar que os anos de 1975 e 1976 aparecem em ambos e que o número de vagas ofertadas é bastante superior ao número de matrículas realizadas, o que demonstra que o Programa previa atender um número maior de estudantes. Cabe ressaltar que em

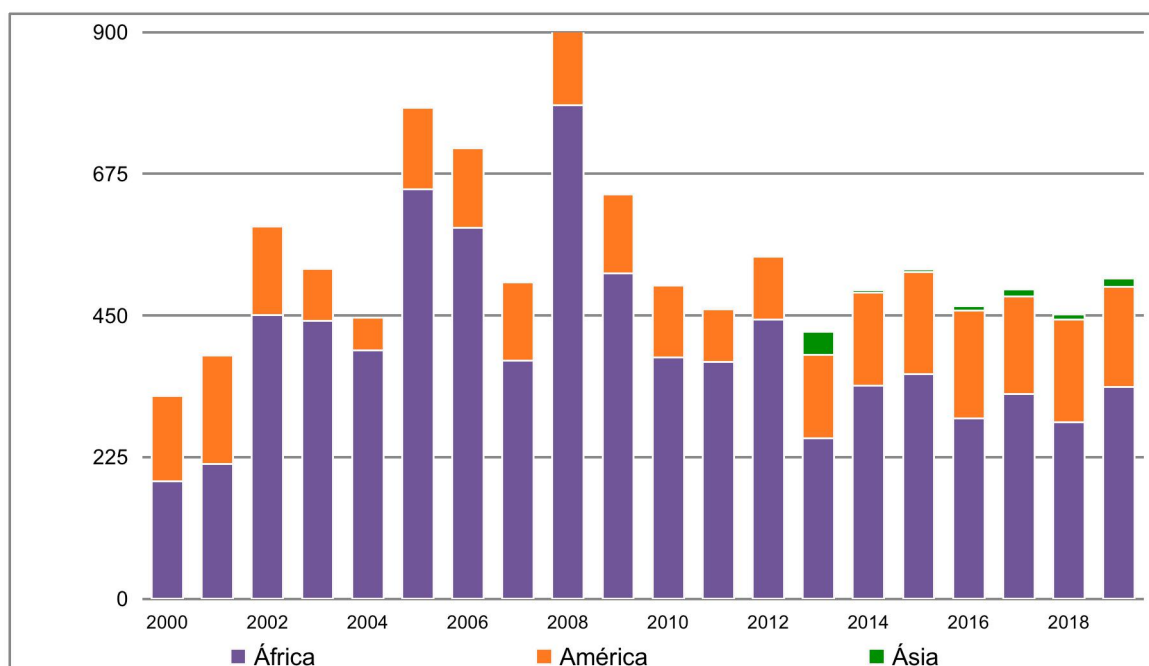
1987 é criado o Programa Estudante Convênio de nível Técnico (PEC-TEC) e na década de 1990, o Programa Estudante Convênio Pós-Graduação (PEC-PG).

Se na etapa inicial a relação entre Brasil e o grupo PALOP era considerada entre iguais, a partir de 1990 tornou-se mais burocrática e tecnicista. Nos governos de Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1995), o Brasil busca se aproximar dos novos Estados africanos com vistas a alcançar uma inserção internacional, o que o aproxima de países que passaram por guerras civis e golpes militares, como Guiné Bissau e Angola, e faz com que os jovens destes países sejam atraídos para o Brasil em busca de oportunidades. Assim, é possível notar que a partir de 1990 a presença de estudantes africanos sobressai em relação aos demais participantes do convênio, além disso, o número de latino-americanos participantes do PEC-G, em especial a partir de 1996, reduz de forma drástica, conforme apontam os dados do MEC (AMARAL e MENEGHEL, 2015; RIZZI, 2016).

A Cooperação Sul-Sul voltou a ganhar espaço na agenda política externa brasileira no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), e de forma mais explícita nos governos de Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011- 2015), e culminou na ampliação da oferta de vagas no PEC-G e PEC-PG, totalizando 6.834 estudantes participantes do PEC-G entre 2003 e 2014 (BRASIL, 2014; RIZZI, 2016, LEAL e MORAES, 2018).

O gráfico 3, a seguir, apresenta o histórico do número de alunos selecionados por continente no período de 2000 a 2019. É possível notar ao longo de todo o período representado que o número de estudantes do continente africano é significativamente maior que dos continentes americano e asiático. Uma descrição mais específica a respeito de cada continente e de todos os países participantes será apresentada posteriormente. Também é importante verificar que o total de matrículas fica aquém dos números apresentados no gráfico 1, para os anos de 1974, 1975 e 1976, o que reforça a discussão realizada anteriormente, quanto à confiabilidade dos dados referentes ao Programa nas primeiras décadas do convênio.

Gráfico 3 - Número de estudantes por continente matriculados em universidades brasileiras pelo PEC-G no período de 2000 a 2019.

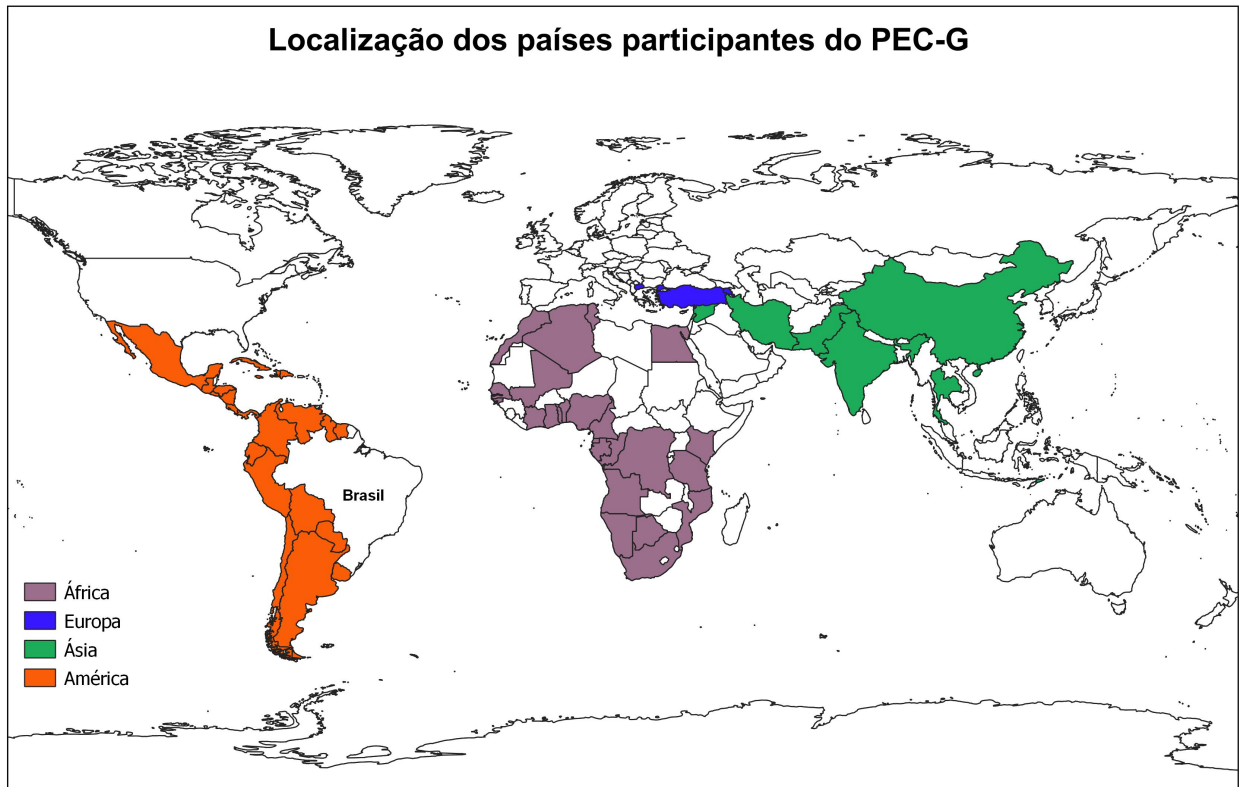


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MRE (BRASIL, 2020)

No ano de 2020 somam-se 62 países participantes do PEC-G, que estão apresentados a seguir por meio das figuras⁷ elaboradas para ilustrar sua distribuição geográfica. Na figura 1 é possível observar que foram destacados os países que têm o acordo com o Brasil, conforme sua localização. No continente Americano, quase a totalidade dos países da América do Sul e América Central participam do Programa; aproximadamente metade dos países do continente Africano fazem parte do convênio; e, nos continentes Europeu e Asiático o número de países é pouco expressivo. Não há registro de países da Oceania participantes do PEC-G.

⁷ Imagens elaboradas a partir do Software Livre Quantum GIS - Versão 3.10.5. Foi utilizado o sistema de coordenadas geográficas Datum WGS84 e as bases cartográficas foram disponibilizadas pelo Natural Earth. Disponível em: <https://www.naturalearthdata.com> - Acesso em 25/04/2020.

Figura 1 - Localização dos países participantes do PEC-G no ano de 2020.



Sistema de Coordenadas Geográficas. Datum WGS84. Bases Cartográficas: Natural Earth, 2020. Autoras: Teixeira, J.M. e Teixeira, A.P.M. Data: 25/04/2020.

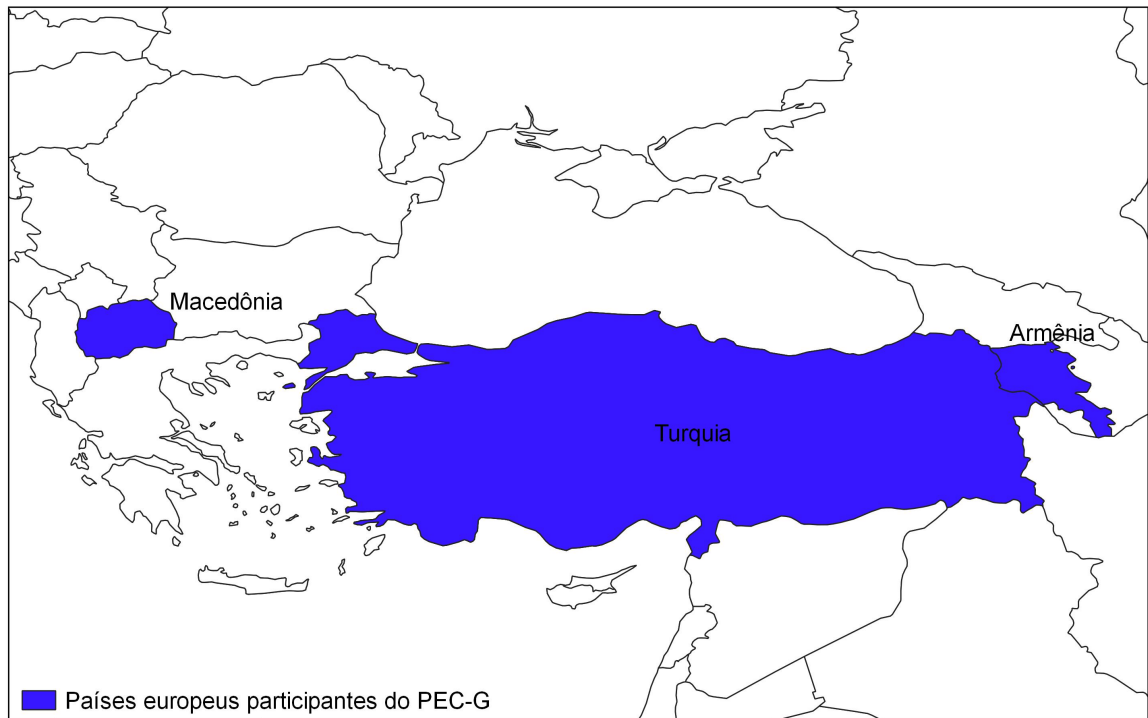
Fonte: Elaborado pela autora utilizando como referência o edital de ingresso para o ano de 2020 do PEG-G (BRASIL, 2019).

Nas figuras 2, 3, 4 e 5, a seguir, serão dadas informações mais específicas sobre cada país, sendo eles divididos de acordo com os continentes em que estão localizados para facilitar a visualização e apresentação dos dados.

A forma de organização das figuras levou em conta também o número de participantes por continente, do menor número de estudantes PEC-G para o maior, conforme informações disponibilizadas pela DELP e no edital do PEC-G referente ao ano de 2020 (Brasil, 2019).

A figura 2 ilustra os três países europeus participantes do convênio, mas até o ano de 2019, não registravam nenhum estudante matriculado no Programa. Estes países se localizam no sudeste do continente.

Figura 2 - Países europeus participantes do PEC-G



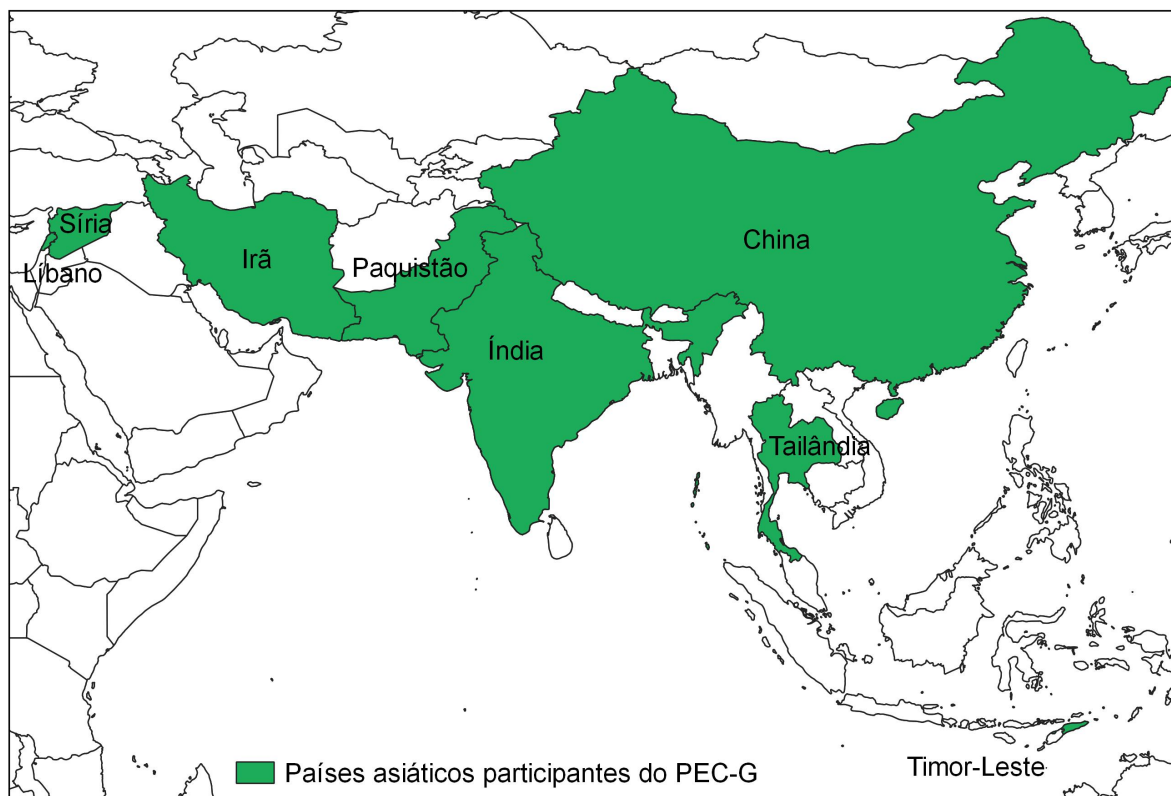
Sistema de Coordenadas Geográficas. Datum WGS84. Bases Cartográficas: Natural Earth, 2020. Autoras: Teixeira, J.M. e Teixeira, A.P.M. Data: 25/04/2020.

Fonte: Elaborado pela autora utilizando como referência o edital de ingresso para o ano de 2020 do PEG-G (BRASIL, 2019).

Com relação a participação dos países asiáticos, representados na figura 3, os dados da DELP (Brasil, 2020) apontam que foi a partir do ano de 2006, e de forma mais predominante a partir de 2013, que alguns países foram incluídos no PEC-G. Se retomarmos o gráfico 3, apresentado anteriormente, podemos verificar que os números referentes ao estudantes asiáticos são pouco expressivos.

Timor Leste foi o pioneiro do continente asiático a participar do Programa e enviou ao Brasil 72 estudantes entre 2006 e 2019. Paquistão e Tailândia somam 10 estudantes enviados ao Brasil no período de 2013 a 2019. China e Irã contabilizam dois estudantes cada. Até o ano de 2019 ainda não haviam se matriculado no Programa estudantes da Síria, Líbano e Índia.

Figura 3 - Países asiáticos participantes do PEC-G



Sistema de Coordenadas Geográficas. Datum WGS84. Bases Cartográficas: Natural Earth, 2020. Autoras: Teixeira, J.M. e Teixeira, A.P.M. Data: 25/04/2020.

Fonte: Elaborado pela autora utilizando como referência o edital de ingresso para o ano de 2020 do PEG-G (BRASIL, 2019).

Já no continente Americano, 25 países participam do PEC-G e estão localizados na América Latina e América Central, representados na figura 4. Como já relatado anteriormente, foram os países mais próximos ao Brasil os primeiros a enviar estudantes para aqui se graduarem. Segundo a DELP, entre os anos de 2000 e 2019 estes países totalizaram 2.592 estudantes-convênio. Os países que mais enviaram estudantes no período mencionado são Paraguai (790 estudantes), Honduras (276 estudantes), Peru (274 estudantes) e Equador (229 estudantes). Não há registros de estudantes oriundos da Guiana e Antígua e Barbuda até 2019.

Figura 4 - Países americanos participantes do PEC-G

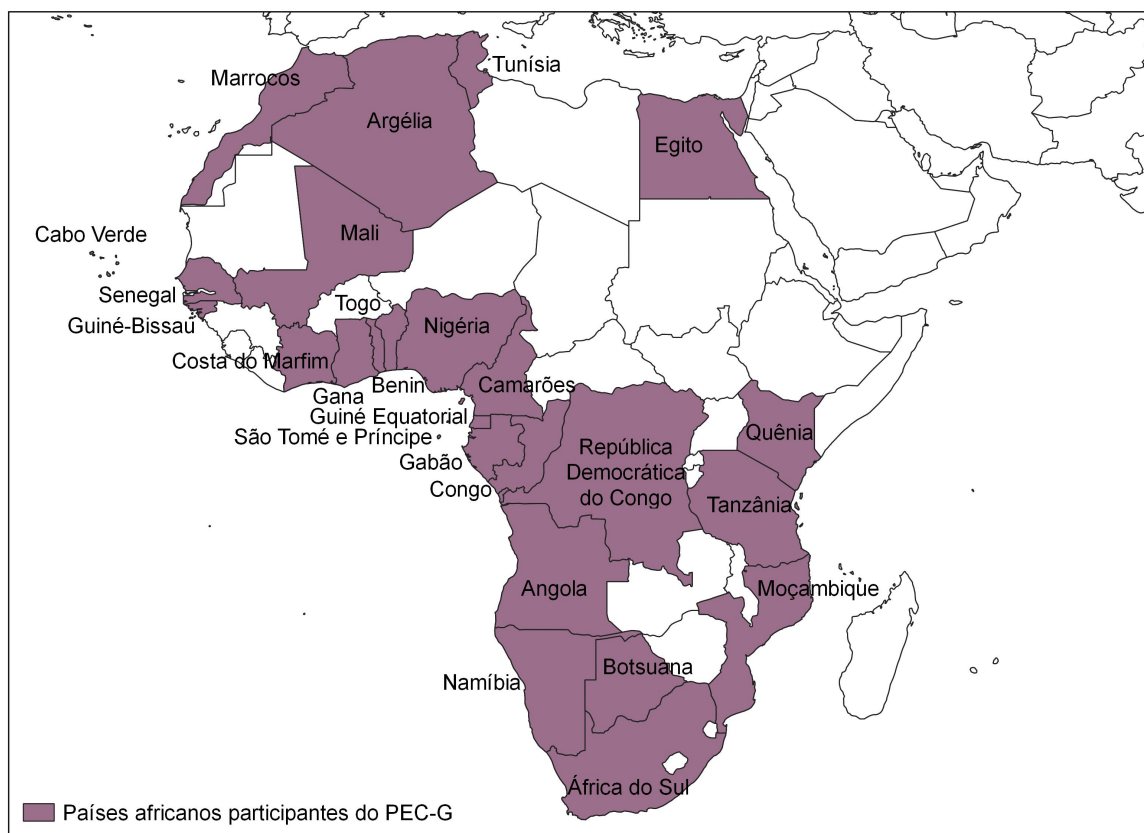


Sistema de Coordenadas Geográficas. Datum WGS84. Bases Cartográficas: Natural Earth, 2020. Autoras: Teixeira, J.M. e Teixeira, A.P.M. Data: 25/04/2020.

Fonte: Elaborado pela autora utilizando como referência o edital de ingresso para o ano de 2020 do PEG-G (BRASIL, 2019).

Por fim, dentre os 26 países africanos participantes, destacados na figura 5, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola lideram no número de estudantes enviados para o Brasil, pois somam o total de 5.338 estudantes, no período de 2000 a 2019, ou seja, o dobro do número de estudantes do continente americano, no mesmo período. Se considerarmos o número total de estudantes matriculados no PEC-G do continente africano, são 7.991. Apenas quatro países africanos ainda não enviaram nenhum estudante, são eles Tunísia, Tanzânia, Botsuana e Egito. Outro ponto a ser destacado é que no período avaliado, estudantes de Moçambique, Angola e Cabo Verde foram matriculados todos os anos nas universidades brasileiras, de forma ininterrupta.

Figura 5 - Países africanos participantes do PEC-G



Sistema de Coordenadas Geográficas. Datum WGS84. Bases Cartográficas: Natural Earth, 2020. Autoras: Teixeira, J.M. e Teixeira, A.P.M. Data: 25/04/2020.

Fonte: Elaborado pela autora utilizando como referência o edital de ingresso para o ano de 2020 do PEG-G (BRASIL, 2019).

É importante lembrar que a história de colonização dos países africanos, a cultura e a lusofonia facilitaram a cooperação entre os PALOP e o Brasil, o que pode justificar o expressivo número de estudantes participantes do convênio. A lusofonia é, de fato, um facilitador da cooperação educacional, mas não pode ser avaliada como fator isolado, pois é necessário também compreender como o Brasil percebe essas relações internacionais. Com relação à parceria do Brasil com os países de língua portuguesa, Rizzi (2016, p.163) aponta que:

Ao colaborar com a formação de uma elite intelectual e política proveniente dos PALOP (concorrendo diretamente com as Instituições de Ensino Superior portuguesas), o Brasil prioriza que estes ex-alunos retornem aos seus países para auxiliar no desenvolvimento e fortalecimento institucional, empreendendo novos padrões de conduta socioeconômica ensinados por profissionais brasileiros, a partir de uma experiência brasileira.

Nessa perspectiva, Barros e Nogueira (2015) ressaltam a importância dos países de origem dos estudantes criarem condições para que eles retornem e contribuam de fato com o desenvolvimento destes, fazendo com que esta parceria horizontal funcione e haja resultado do investimento feito pelos governos envolvidos.

Nessa mobilidade internacional com fins de estudo - e por esse tipo específico de atividade - não circulam somente pessoas, circulam sobretudo ideias que favorecem o intercâmbio de expressões, saberes e signos de regiões e culturas, enquanto mecanismo importante à manutenção de vínculos transnacionais (DESIDÉRIO, 2006, p.43).

Os dados do MRE e a bibliografia consultada sobre o tema demonstram que ao longo dos anos o PEC-G foi se consolidando como uma estratégia de cooperação internacional por meio de um acordo educacional, cultural e científico-tecnológico entre o Brasil e outros países, em especial aqueles em desenvolvimento, e embora haja diferenças nas conduções do Programa pelos diversos governantes brasileiros, ele permaneceu ativo ao longo das últimas décadas, ampliando o número de estudantes recebidos, de países participantes e expandindo também para a áreas técnica e da pós-graduação.

Segundo o Ministério das Relações Exteriores (MRE)⁸ atualmente 118 instituições de ensino superior, públicas e privadas, participam do PEC-G. Já os dados do Ipea (2018) apontam que entre 2014 e 2016 a maior concentração de estudantes estrangeiros estava nas instituições federais, em especial aquelas localizadas na região Sudeste do Brasil, totalizando 50% dos estudantes recebidos.

1.3 O PEC-G na UFOP

A Universidade Federal de Ouro Preto foi fundada em agosto de 1969, mediante a união entre a Escola de Farmácia e a Escola de Minas, cujas fundações datavam, respectivamente, de 1839 e 1876. Dados do Sistema de Controle Acadêmico da UFOP⁹ nos mostram que já no segundo ano de fundação a Universidade recebeu um estudante pelo convênio, que iniciou o curso de Engenharia Civil no primeiro semestre de 1971. A partir de então, a UFOP recebeu

⁸ Consulta realizada através do Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC) em 05/10/2019.

⁹ Banco de dados do Sistema de Controle Acadêmico da UFOP acessado em março de 2020.

estudantes PEC-G praticamente todos os anos, com exceção dos anos de 1990, 1996, 2011, 2012 e 2013. Ao longo do tempo o número de matrículas varia de uma a oito por ano, totalizando 154 estudantes que passaram pela instituição.

Com relação à origem dos estudantes, contabiliza-se 28 países diferentes, conforme o Tabela 1 a seguir, que especifica o número de estudantes por país:

Tabela 1 - Número de estudantes oriundos de países da África, América Latina e Central que estudaram na UFOP por meio do PEC-G, entre os anos de 1971 e 2020.

PAIS DE ORIGEM	Nº DE ESTUDANTES
Angola	26
Paraguai	22
Bolívia	16
Cabo Verde	12
Guine Bissau	12
Panamá	9
Peru	8
El Salvador	7
São Tomé e Príncipe	5
Colômbia	4
Gana	3
Moçambique	3
República Democrática do Congo	3
Suriname	3
Venezuela	3
Benin	2
Equador	2
Gabão	2
Nicarágua	2

Senegal	2
Camarões	1
Costa Rica	1
Cuba	1
Guiana	1
Guine Equatorial	1
Honduras	1
Namíbia	1
República Dominicana	1
TOTAL GERAL	154

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pela PROGRAD/UFOP.

Observa-se que entre os países com maior número de estudantes na UFOP, destacam-se três do continente Africano: Angola, Cabo Verde e Guiné Bissau, e dois da América do Sul: Paraguai e Bolívia. Fazendo um paralelo com os dados a nível nacional, a UFOP representa bem os dados referentes ao continente africano, pois são exatamente os mesmos países com o maior número de estudantes participantes no Brasil, de forma geral. O Paraguai também se destaca no número de estudantes enviados a nível nacional. Não foram registrados estudantes oriundos de países asiáticos ou europeus na UFOP.

Os dados do Sistema de Controle Acadêmico da UFOP mostram que até 1986 apenas estudantes da América Latina se matriculavam na UFOP e foi a partir de 1990 que os estudantes do continente africano começam a chegar e passaram a ser maioria. Esta constatação também corrobora com os dados nacionais apresentados anteriormente.

Com relação ao gênero, há maior predominância de estudantes do sexo masculino, totalizando 112 (72,7% do total de matriculados), contra 42 do sexo feminino (27,2%). A idade dos estudantes no momento da chegada à universidade varia entre 17 e 33 anos, sendo a média de 21,7 anos.

A Tabela 2 apresenta a distribuição dos estudantes por curso e fica nítida a preferência pelos cursos das escolas mais tradicionais da UFOP, que também são

curso de alto prestígio. A matrículas nos cursos de Engenharia e Farmácia superam largamente os demais.

Tabela 2 - Distribuição por curso de estudantes da África e América do Sul que estudaram na UFOP por meio do PEC-G entre os anos de 1971 e 2020.

CURSO	Nº DE MATRICULADOS
Engenharia de Minas	38
Engenharia Civil	29
Farmácia	23
Engenharia Metalúrgica	17
Engenharia Geológica	9
Ciência da Computação	7
Letras	6
Engenharia Mecânica	3
Medicina	3
Nutrição	3
Administração	2
Engenharia de Computação	2
Direito	2
Física	2
Jornalismo	2
Engenharia Ambiental	1
Ciências Biológicas	1
História	1
Engenharia de Produção	1
Química	1
Sistemas de Informação	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pela PROGRAD/UFOP.

Outro dado que merece destaque diz respeito aos resultados alcançados pelos estudantes participantes do Programa. Desconsiderando os 20 estudantes que ainda estão matriculados no ano de 2020, a taxa de diplomação dos demais foi de 87,31% (117 estudantes) e evasão 12,68% (17 estudantes).

1.4 - Perfil socioeconômico dos estudantes PEC-G da UFOP

Desidério (2006) e Gusmão (2011) chamaram a atenção para a discrepância no que diz respeito a origem socioeconômica e familiar dos estudantes. Gusmão (2011) aponta que alguns vem de famílias de baixa renda sustentadas por operários, camponeses e pequenos comerciantes, enquanto outros compõe uma parcela mais privilegiada da sociedade.

Para elucidar esta questão e tentar compreender qual o perfil dos estudantes recebidos pela UFOP, foi feito o levantamento do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos países de origem dos estudantes PEC-G da instituição. O IDH considera três dimensões básicas do desenvolvimento, sendo elas: renda, educação e saúde.

A Tabela 3 foi elaborada considerando os dados publicados em relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD (ONU, 2017) e apresenta a posição dos países no ranking, a expectativa de vida da população, a expectativa de escolarização da população em anos, o período médio de escolarização e a renda nacional bruta per capita (em dólares). A posição do Brasil no ranking foi incluída a título de comparação.

Tabela 3 - Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em 2017 do Brasil e países de origem dos estudantes matriculados na UFOP por meio do PEC-G de 1971 a 2020.

PAIS	RANKING 2015	Expectativa de vida (anos)	Expectativa de escolarização (anos)	Período médio de escolaridade (anos)	Renda nacional bruta <i>per capita</i> (em dólares)	CLASSIFICAÇÃO
PANAMA	60	77,8	13.0	9.9	19,470	
COSTA RICA	66	79,60	14.2	8.7	14,006	
CUBA	68	79,6	13.9	11.8	7,455	
VENEZUELA	71	74,4	14.3	9.4	15,129	
BRASIL	79	74,7	15.2	7.8	14,145	
PERU	87	74,8	13.4	9.0	11,295	
EQUADOR	89	76,1	14.0	8.3	10,536	Alto Desenvolvimento Humano
COLOMBIA	95	74,2	13.6	7.6	12,762	
SURINAME	97	71,3	12.7	8.3	16,018	
REPUBLICA DOMINICANA	99	73,7	13.2	7.7	12,756	
GABAO	109	64,9	12.6	8.1	19,044	
PARAGUAI	110	73,0	12.3	8.1	8,182	
EL SALVADOR	117	73,3	13.2	6,5	7,732	
BOLIVIA	118	68,7	13.8	8.2	6,155	
CABO VERDE	122	73,5	13,5	4.8	6,049	Médio Desenvolvimento Humano
NICARAGUA	124	75,2	11,7	6,5	4,747	
NAMIBIA	125	65,1	11,7	6,7	9,770	
GUIANA	127	66,5	10,3	8,4	6,884	
HONDURAS	130	73,3	11,2	6,2	4,466	
GANÁ	139	61,5	11,5	6,9	3,839	

SAO TOME E PRINCIPE	142	66,6	12.0	5.3	3,070	
ANGOLA	150	52,7	11.4	5.0	6,291	
CAMAROES	153	56,0	10.4	6.1	2,894	
SENEGAL	162	66,9	9.5	2.8	2,250	
BENIN	167	59,8	10.7	3.5	1,979	
REPUBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO	176	59,1	9.8	6.1	680	Baixo Desenvolvimento Humano
GUINE BISSAU	178	55.5	9.2	2.9	1,369	
MOCAMBIQUE	181	55.5	9.1	3.5	1,098	
GUINE EQUATORIAL	183	59,2	8.8	2.6	1,058	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do relatório do PNUD (ONU, 2017).

Foram destacados o países que enviaram o maior número de estudantes para a UFOP ao longo da vigência do Programa, conforme apresentado na Tabela 1 exposto no item 1.3.

Na Tabela 3 nota-se que os países com maior IDH são aqueles localizados na América do Sul e América Central. Já os países classificados como médio desenvolvimento humano mesclam territórios da América com nações do continente africano e, por fim, apenas países africanos apresentam baixo índice de desenvolvimento humano. Nenhum dos estudantes PEC-G da UFOP vieram de países com IDH considerado muito alto.

Os dados apresentados na Tabela 3 demonstram a dificuldade de se propor uma classificação de perfil socioeconômico de estudantes com nacionalidades tão distintas, mas traz elementos que podem contribuir para uma análise sobre a trajetória escolar destes sujeitos, em especial aqueles oriundos de países como Guiné Equatorial, Senegal e Guiné Bissau onde a média de escolaridade da população não ultrapassa três anos, segundo o ranking.

Outro ponto a ser destacado na Tabela 3 diz respeito à renda nacional bruta *per capita*, que varia de forma significativa entre os países, a exemplo da República

Democrática do Congo, 680 dólares, e Gabão ou Panamá, com 19,044 e 19,470 dólares, respectivamente (ONU, 2017).

Ainda na tentativa de compreender a situação socioeconômica destes estudantes, foi solicitado à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFOP (PRACE/UFOP)¹⁰ o número de estudantes PEC-G que buscaram a assistência estudantil da universidade. Os dados constam no Cadastro para Programas de Assistência Estudantil (CPAE) - da PRACE/UFOP, que é um sistema institucional que possui um banco de dados dos programas de bolsa desde 2003. Relacionando os registros da PRACE e da PROGRAD, no período de 2003 a 2020, 67 estudantes estiveram matriculados na UFOP pelo PEC-G, deste total, 39 (58% dos estudantes) solicitaram bolsas de assistência.

A PRACE oferece aos estudantes matriculados na instituição a *Bolsa Alimentação* - crédito para almoço e jantar de segunda a sexta-feira nos restaurantes universitários; a *Bolsa Permanência* - valor em dinheiro que varia de R\$ 100,00 (cem reais) a R\$ 400,00 (quatrocentos reais)¹¹ de acordo com o nível de vulnerabilidade socioeconômica do bolsista, escalonado através de Avaliação Socioeconômica; e, a oferta de vaga em *Moradia Estudantil* gratuita, mediante participação em edital próprio. Para acessar os benefícios os estudantes devem comprovar renda *per capita* familiar bruta inferior a um salário mínimo¹² (UFOP, 2020).

É importante retomar aqui o art. 6, inciso III do Decreto 7.948 que dispõe sobre o PEC-G e prevê que poderão se inscrever no Programa os estudantes "...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". Neste sentido, cabe destacar, por exemplo, o que prevê o item 4.3.4 do edital nº 35/2019 referente ao ingresso para o ano de 2020 do PEC-G, que diz:

O signatário do Termo de Responsabilidade Financeira deverá comprometer-se a enviar um mínimo de US\$400 (quatrocentos dólares americanos) mensais para subsistência do candidato durante toda sua estadia no Brasil. Deverá ainda, comprovar renda mínima três vezes superior à quantia mensal com a qual se comprometerá a contribuir para a subsistência do candidato (BRASIL, 2020).

¹⁰ Consulta realizada através do Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC) em 06/03/2020.

¹¹ Valor das bolsas praticado no mês de fevereiro de 2021.

¹² Este valor correspondia a R\$ 1.567,50 (um mil quinhentos e sessenta e sete reais e cinquenta centavos) em fevereiro de 2021.

Ao assinar o Termo de Responsabilidade Financeira, o estudante pode informar mais de um responsável pelo auxílio, entretanto, a renda declarada pelo fiador deve sempre ser três vezes superior ao montante pelo qual imputa. Há também estudantes que recebem benefícios de bolsa ou crédito escolar pago por seus países, devendo apresentar este documento no momento da inscrição.

Conforme mencionado anteriormente, são vários os estudantes do PEC-G que recorrem à PRACE solicitando auxílio por meio de bolsas assistenciais. Assim, considerando os pedidos de assistência estudantil à UFOP, percebe-se que a declaração prestada no momento de inscrição no Programa diverge, em muitos casos, do que, de fato, ocorre quando esses estudantes chegam à universidade.

Complementando a discussão apresentada no parágrafo anterior é importante explanar sobre o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISSAES), do MEC, que tem como objetivo fomentar, nas áreas de educação e cultura, a cooperação técnico científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordo. O Projeto oferece auxílio no valor de R\$ 622,00 (seiscentos e vinte e dois reais) a estudantes PEC-G matriculados em IFES.

A seleção dos estudantes que irão receber o recurso é atribuída às IFES, que devem elaborar edital para a convocação¹³. O art. 6º da Portaria nº 745 orienta que a seleção deve considerar os seguintes critérios:

- I - Situação do visto junto a Polícia Federal, mediante análise do Registro Nacional de Estrangeiro (RNE) atualizado ou do protocolo de prorrogação de visto junto ao referido órgão do Ministério da Justiça.
- II - Análise da condição socioeconômica; feita com base em critérios estabelecidos pelas IFES, mediante parecer do órgão responsável por essa atividade na Instituição.
- III - Rendimento acadêmico;
- IV - Frequência escolar;
- V - Custo de vida local;
- VI - Índice de desenvolvimento humano do país de origem do estudante;
- VII - Previsão de envolvimento do aluno em atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão relacionadas com o curso de graduação, em que pesem, preferencialmente, as contribuições do contexto cultural e social do país de origem. (BRASIL, 2012)

Nos chama a atenção, portanto, as condições previstas no Decreto do PEC-G sobre a subsistência do estudante, e as diretrizes do PROMISSAES. Diante do exposto, delinear a situação socioeconômica destes estudantes mostra-se um limite

¹³ O edital referente ao ano de 2021 está disponível em: <https://caint.ufop.br/read/1233>

para esta pesquisa, visto que esta questão apresenta várias nuances.

Em suma, este capítulo propôs uma contextualização do PEC-G à nível nacional e da experiência da UFOP e incita a uma reflexão sobre as características do público recebido por esta instituição. A discrepância entre o índice de desenvolvimento humano (IDH) dos países de origem dos estudantes recebidos pela UFOP e as solicitações de auxílio à PRACE ou mesmo ofertadas à nível nacional pelo PROMISAES, nos instigam a conhecer mais sobre a condição socioeconômica destes estudantes e suas famílias, a formação e o trabalho executado por aqueles que os mantêm no Brasil (se for o caso), o percurso escolar que possibilitou que chegassem à graduação no exterior e as dificuldades que podem enfrentar no momento de chegada a um novo país, o que impulsiona a discussão que será proposta nos capítulos seguintes.

Capítulo 2

O ENSINO SUPERIOR, TRAJETÓRIAS, VIVÊNCIAS E ADAPTAÇÃO

A importância de compreender o percurso do estudante até a chegada ao ensino superior, bem como as temáticas da vida universitária, serão tratadas neste capítulo. Partimos de estudos que tratam das vivências, angústias e desafios dos estudantes que ingressam no ensino superior e em seguida discutimos a questão da escolha do curso e valor do diploma; da importância do trabalho autônomo na universidade e das condições que aumentam as chances de sucesso acadêmico.

Ressalta-se aqui a necessidade de compreender os percursos percorridos pelos estudantes até a chegada à universidade, independente de sua origem social. Já o estudo das trajetórias escolares contribui para elucidar os fatores que podem facilitar ou dificultar a longevidade escolar. Nesta parte inicial do capítulo, iremos nos referenciar em autores clássicos e contemporâneos para basear a discussão, como Coulon (2008), Bourdieu (1998), Portes (2006), Zago (2006) e Piotto (2008), Nogueira e Fortes (2004), Massi, Muzzzetti e Suficier (2017), dentre outros.

No fim do capítulo o enfoque se volta exclusivamente aos estudantes participantes do PEC-G, suas vivências e experiências em diversas universidades brasileiras. A questão da adaptação, desafios relacionados à socialização e barreiras na comunicação, entre outras questões, são trazidas à tona para promover uma discussão sobre o cotidiano dos estudantes durante a graduação no Brasil, além de suas expectativas com relação à esta formação e ao retorno aos seus países de origem.

2.1 O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR E O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO À UNIVERSIDADE

O ingresso e a adaptação à vida universitária são temas que merecem a nossa atenção, pois autores como Portes (2006), Rosário, Núñez e Gonzalez-Pienda (2006), Coulon (2008) e Bourdieu (1998), entre outros, demonstram que trata-se de um desafio para os estudantes, sejam eles oriundos de camadas populares ou não.

A entrada na Universidade se apresenta como uma ruptura com o passado

imediatos dos estudantes, sendo esta experiência vivida de forma bastante brusca. Logo que iniciam a vida universitária os estudantes percebem que não se trata de uma continuidade do Ensino Médio, mais uma etapa de preparação para a vida laboral. Se os anos de estudo anteriores eram seguidos de novos níveis de ensino, o ensino superior pode ser definido como um ciclo terminal, ou seja, um marco para o ingresso na vida adulta. Os estudantes passam a viver uma preocupação em relação à vida acadêmica, mas também às cobranças futuras que virão do mercado de trabalho, da vida laboral, ou seja, as competências profissionais que lhes serão demandas a partir da aquisição do diploma de ensino superior (COULON, 2008). A rotina muda completamente e lhes é cobrada maior autonomia e responsabilidade:

É preciso aprender a organizar seu próprio programa, a escolha dos cursos é pessoal, desfruta-se de certa liberdade, pois, diferente do colégio, nada é imposto. Os contatos com os professores são mais simples que no colégio, as relações com outros estudantes são mais inquietantes, mas também mais fáceis. Tem-se sobretudo, muito tempo livre, é necessário aprender a utilizá-lo, trabalhar em casa, aprofundar, compreender sozinho (COULON, 2008, p.142).

O trecho acima demonstra como a aprendizagem do trabalho autônomo será exigida dos estudantes na universidade e, diferentemente dos outros níveis de ensino, não são dadas instruções claras de como fazê-lo. A universidade é direcionada a adultos, o discurso e a influência parental perdem força e o conhecimento é produzido a partir de uma construção entre os pares. Destaca-se ainda o fato de ser um nível de ensino cuja entrada é voluntária, isso não significa dizer que não seja uma "escolha forçada", já que o mercado de trabalho demanda por tal capacitação (COULON, 2008).

Concluir o ensino superior é visto pela sociedade como a garantia de que o indivíduo está apto a desenvolver determinada função social. A valorização do diploma é um tema bastante debatido por Pierre Bourdieu, que afirma que:

Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico (BOURDIEU, 1998, p.78).

O conceito de Capital Cultural, proposto por Pierre Bourdieu, diz respeito à apropriação de valores e significados que orientam um grupo social e são arbitrados

pelas classes favorecidas da sociedade. O diploma é considerado como um capital cultural em seu estado institucionalizado e uma forma do seu portador se fazer reconhecer em determinada competência. Entretanto, a obtenção de um diploma não é uma garantia de melhora na situação econômica e social do estudante, pois o capital cultural, entre outras variáveis, terá impacto em sua trajetória acadêmica bem como na sua inserção profissional futura (BOURDIEU, 1998).

O ingresso no ensino superior implicará em rupturas que serão vividas de forma bastante parecida por boa parte dos estudantes, sendo elas relacionadas ao distanciamento do ambiente familiar e amigos, ao modo de vida, à estrutura e organização dos colégios de ensino médio e mesmo às relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar. No caso dos estudantes de camadas populares, o desafio começa pela manutenção das necessidades econômicas e o ingresso em um “mundo novo”, que é a universidade. Tal mudança apresenta uma série de diferenças nas condições de vida que são percebidas pelos estudantes logo nos primeiros contatos, seja pelas formas de morar, se vestir, pelas experiências pessoais acumuladas, pelas habilidades para lidar com o meio acadêmico, colegas e professores, além das exigências de manutenção de um rendimento acadêmico satisfatório. Muitos estudantes precisam recorrer ao trabalho remunerado (formal ou informal), geralmente desempenhando funções modestas, para se manter nos estudos (PORTES, 2006) o que não pode ocorrer no caso dos estudantes PEC-G devido à regulamentação do Programa.

A pesquisa de Portes (2006) vai ao encontro dos estudos de Coulon (2008) que define sucesso acadêmico como o estudante ter suas competências reconhecidas socialmente, ou seja, não apenas ter domínio do saber, mas ser capaz de demonstrar estas competências adquiridas e ser legitimado pelos seus pares, o que corrobora também com a importância do diploma já mencionada anteriormente. Assim, alcançar o sucesso acadêmico demanda do estudante uma imersão no ambiente universitário, sendo esta passagem marcada, de acordo com Coulon (2008), por três tempos: *estranhamento, aprendizagem e afiliação*.

O tempo do estranhamento, caracterizado especialmente pelas rupturas já mencionadas anteriormente, é percebido pelos indivíduos como uma passagem de um ambiente familiar para outro completamente novo e desconhecido. Embora haja um conjunto de situações comuns àqueles que ingressam na universidade, a forma como cada indivíduo vivencia esta etapa levará em conta suas experiências

acadêmicas e pessoais progressas. Os indivíduos que chegam à universidade ainda não são estudantes, ofício¹⁴ que irão aprender ao longo de algum tempo, mas apenas “*demandantes* ao ensino superior” (COULON, 2008, p.61).

Uma proposta interessante para exemplificar o processo de chegada e adaptação à universidade são as cartas do livro elaborado por Rosário, Núñez e Gonzalez-Pienda (2006) que propõe uma reflexão para estudantes ingressantes (primeiro ano de graduação) e de forma bastante didática trabalha os processos de auto-regulação da aprendizagem utilizando-se de uma narração fictícia, cujo enredo facilmente poderia ser vivenciado por qualquer estudante universitário.

Nesta fase inicial de *estranhamento* o estudante ainda não se reconhece como parte do meio universitário, ele precisa se familiarizar com uma linguagem e organização institucional que difere do nível de ensino anterior. O próprio processo de matrícula apresenta uma lista de terminologias, siglas, regras e burocracias que serão internalizadas aos poucos pelo futuro estudante. O mesmo ocorre com o vocabulário utilizado neste espaço acadêmico:

A competência intelectual se distingue pela capacidade de apropriação de palavras eruditas. De fato, o mundo da universidade não é o mundo de todo mundo, o que prova que é um ofício. Não é um lugar onde se vai para fazer compras, mas onde se deve construir uma competência que pode deixar alguns estudantes na soleira da porta de entrada por falta de não terem antecipado os conceitos de que necessitariam (COULON, 2008, p.99).

Novamente é possível fazer um paralelo com os estudos de Bourdieu (1998), em especial no que diz respeito à exclusão que ocorre dentro das instituições universitárias. Este sociólogo demonstrou que embora a democratização do acesso ao ensino superior tenha ocorrido na França por volta de 1950, isto não significou uma garantia de conclusão do curso pelos ingressantes, mas sim, que as instituições passaram a ser habitadas por excluídos potenciais. A democratização do acesso ao ensino superior ocorreu mais tardiamente no Brasil, mas a mensagem que fica da pesquisa de Bourdieu (1998) é que o ensino superior, assim como os demais níveis de ensino, reproduz a divisão social e mantém a exclusão das

¹⁴ Cabe aqui fazer um paralelo com os estudos do sociólogo Philippe Perrenoud, que trabalha com o conceito de "Ofício de aluno" e cujo público alvo das pesquisas são estudantes ao longo de sua infância e adolescência (ensino básico). Assim, Perrenoud (1995) e Coulon (2008) trabalham com níveis diferentes de ensino, sendo que este último discute exclusivamente o ensino universitário, entretanto, a ideia de que é necessário aprender as "regras do jogo" do ambiente escolar é similar entre os autores.

camadas populares, ao cobrar o conhecimento da cultura considerada legítima, ou, em outras palavras, do arbitrário cultural dominante.

A segunda fase que constitui a condição de estudante é o *tempo da aprendizagem*, neste momento o estudante passa por um processo progressivo de adaptação à instituição e acomodação do conhecimento produzido na vivência diária, o que permitirá que a afiliação aconteça posteriormente.

Aprender o ofício de estudante significa que é necessário aprender a se tornar um deles para não ser eliminado ou auto-eliminar-se porque se continuou como um estrangeiro nesse mundo novo (COULON, 2008, p.31).

Assim, referenciando o acima exposto, ser estudante significa imergir no mundo acadêmico e se sentir parte dele, interagir com os colegas e com o espaço da instituição, e não apenas cumprir com as atividades intelectuais e frequentar as aulas. O ofício de estudante pressupõe a capacidade de exercer três 'gestos'¹⁵ profissionais fundamentais: ler, escrever e pensar. Estes 'gestos' contribuem para a *afiliação* intelectual do estudante, que corresponde à terceira fase (COULON, 2008, p.113).

Afiliar-se é mais do que integrar-se, é mostrar autonomia para executar uma tarefa. "Afiliar, é então naturalizar, incorporando as práticas e os funcionamentos universitários para se tornar um membro competente da comunidade: é forjar para si um *habitus* de estudante" (COULON, 2008, p.118).

O conceito de *habitus* diz respeito a um conjunto de disposições, ou seja, pensamentos e práticas, incorporados pelo sujeito, e que irão orientar suas ações no espaço social. Assim, o estudante desenvolve uma matriz de percepções e apreciações, uma naturalidade para realizar as atividades acadêmicas, que aumenta as chances objetivas de ter sucesso (BOURDIEU, 1998; COULON, 2008).

Aquele que tem sucesso é aquele que é afiliado, que partilha a linguagem comum. Temos sucesso quando somos capazes de criar, conscientemente, a equivalência entre regra, norma ou instrução e problema prático, graças à identificação de marcadores acadêmicos, que são os inúmeros códigos invisíveis que acompanham a vida de um estudante (COULON, 2008, p. 253).

A afiliação institucional é efetivada quando o estudante respeita e pratica as regras da universidade, mas é também capaz de interpretá-las e/ou transgredi-las

¹⁵ Grifo do autor.

quando precisa resolver problemas práticos. Já a afiliação intelectual é contínua, está sempre se reconstruindo ao longo do percurso acadêmico e diz sobre a capacidade do estudante de executar o trabalho intelectual que lhe é demandado, por exemplo, fazendo o uso apropriado de referenciais teóricos disponíveis em uma biblioteca universitária. Assim, o trabalho intelectual é fundamentado em três práticas: "a necessidade do sujeito de construir uma perspectiva; o desenvolvimento de uma autonomia intelectual, tanto conceitual como prática; a capacidade de se comunicar por escrito e oralmente que é condição para exibição dessa competência adquirida" (COULON, 2008, p.264).

De acordo com Coulon (2008), quando o estudante passa por estas três fases ele é capaz de executar o *ofício de estudante*, status social que irá acompanhá-lo durante todo o período universitário.

Diante do exposto, percebe-se que o ingresso e adaptação no ensino superior é um desafio colocado aos estudantes universitários, entretanto, para que este nível de ensino seja alcançado é necessário compreender o percurso anterior que propiciou o alcance de tão longa trajetória, sendo esta temática discutida no tópico a seguir.

2.2 OS ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS

Nos primórdios dos anos de 1980 a Sociologia da Educação preocupava-se em explicar a relação entre sucesso e fracasso escolar ponderando questões de ordem socioeconômicas e socioculturais, por meio de um olhar macrosociológico, utilizando-se principalmente de análises estatísticas e dados quantitativos. Nas décadas seguintes, houve uma mudança no foco, colocando o indivíduo em perspectiva, e os estudos de trajetórias acadêmicas ganharam destaque, pois buscava-se compreender como a ação dos estudantes impactavam em seus destinos sociais e escolares. Neste caso, não apenas a origem social era considerada para analisar o destino escolar, mas o percurso escolhido dentro do sistema de ensino (NOGUEIRA e FORTES, 2004; MASSI, MUZZETI e SUFICIER, 2017).

É possível caracterizar dois tipos de percurso: 1) o sucesso que o indivíduo alcança no sistema de ensino, considerando a distância que percorre, o prestígio do ramo escolhido e a velocidade com que conclui o processo; e, 2) comparar a

trajetória percorrida pelo indivíduo com os dados estatísticos de longevidade escolar que representam a categoria social a qual ele pertence. No primeiro tipo de percurso, é feita uma análise em termos absolutos, e considera-se trajetória de sucesso alcançar a formação escolar em áreas de maior prestígio, no menor tempo. Já no segundo caso, cuja análise é realizada em termos relativos, considera-se a “posição do sujeito na estrutura social”, o que “torna o conceito de sucesso escolar muito mais complexo” (NOGUEIRA e FORTES, 2004, p.60).

Neste sentido, uma análise relativa do percurso acadêmico, considera de maior sucesso a trajetória de um estudante filho de pais que não tiveram acesso ao sistema escolar ou que cursaram apenas os primeiros anos, mas que alcança o curso superior, por exemplo.

Com relação às perspectivas teóricas para o estudo das trajetórias, Nogueira e Fortes (2004) destacam dois tipos: a genealógica e a da individuação. Para explicar a importância da linhagem familiar e dos projetos elaborados por esse grupo em relação ao estudante, os autores remetem aos estudos de Laurens (1992) e destacam que para esse autor,

a trajetória de um ator social só tem sentido se relacionada ao próximo, ao seu meio, à de sua geração e sua região, mas também e, antes de tudo, por referência, à de seu próprio pai, à de sua mãe, a de seus avós e ao contexto familiar próximo e imediato. O sucesso e o projeto que o sustentou não tem significado se não forem relacionados a uma trajetória social passada, à história da linhagem familiar (NOGUEIRA e FORTES, 2004, p.66).

Por outro lado, a perspectiva da individuação, se baseia no estudo de Terrail (1990) *citado por Nogueira e Fortes (2004, p.69)*, realizado com estudantes franceses cujos pais eram operários, e diz sobre um indivíduo “percebido como ser social, que se constitui como membro de um grupo social e que, assim, tem sua personalidade formada na presença do social e, ao mesmo tempo, é dotado de uma subjetividade singular”. Neste caso, leva-se em consideração a intervenção do próprio estudante na sua escolarização, denominada por Terrail (1990) de autodeterminação, que vai além do desejo dos pais de que os filhos permaneçam estudando.

Um outro aspecto a ser considerado está relacionado ao ambiente escolar, cujas práticas reforçam a desigualdade:

O processo de adequação do aluno dos meios operários à lógica escolar é caracterizado pela repressão e desconstrução cultural, perante a qual as respostas dos alunos são variadas, indo desde a dissimulação, a negação e a desvalorização de sua origem social até a vergonha dessa origem, da aparência e profissão dos pais. É um momento de ruptura para alguns e de continuidade transformadora para outros, na medida em que a escola possibilita a mudança na compreensão do mundo, através dos conteúdos que ela ensina. Assim torna-se possível para alguns reconhecer nas diferenças vivenciadas na escola uma 'razão de classe, e não uma deficiência pessoal'¹⁶ (NOGUEIRA e FORTES, 2004, p.69).

Corroborando com o acima exposto, um levantamento realizado por Massi, Muzzetti e Suficier (2017, p.1869) sobre estudos de trajetórias escolares no Brasil, aponta que, nestas pesquisas, independente da classe social estudada, alguns fatores são geralmente considerados: "o patrimônio da família (capital cultural, econômico e social), bem como a incorporação dos capitais herdados por parte dos alunos, que não pode ser entendida como automática; a trajetória ascendente ou descendente das famílias; e o veredito escolar". Assim, a genealogia e a individuação contribuem para melhor compreender o campo das investigações sociológicas na área da educação.

O estudo sobre as trajetórias escolares permite compreender como alguns estudantes alcançam o sucesso acadêmico apesar das estatísticas presumirem que as chances eram bastante pequenas, ou seja, "estatisticamente improváveis"; apresentam as mobilizações realizadas pelos grupos sociais, e a reprodução da exclusão pelo sistema escolar (NOGUEIRA e FORTES, 2004, p.72).

É importante destacar, que existe uma diversidade e distância entre as estratégias utilizadas por cada grupo social no que diz respeito à forma como estas trajetórias escolares serão construídas, como, por exemplo, os critérios utilizados por pais de camadas sociais privilegiadas para a escolha das escolas de seus filhos, como colocado por Van Zantem (2010), ou na disputa pelas vagas em uma escola pública "diferenciada" como relatado na pesquisa de Cunha e Alves (2018).

Os estudos que tratam de trajetórias escolares prolongadas ou bem-sucedidas em camadas populares se tornaram mais comuns a partir da década de 1990 no Brasil e buscam elucidar os fatores que contribuem para que os estudantes permaneçam no sistema de ensino apesar das dificuldades encontradas no percurso. Estes estudos almejam compreender as práticas familiares de escolarização; o papel desempenhado pelas escolas no processo; o ingresso e permanência de

¹⁶ Grifo dos autores.

estudantes com dificuldades socioeconômicas no ensino superior; dentre outros fatores que pudessem influenciar nestas trajetórias e que podem estar ou não inter-relacionados (SETTON, 1999; VIANA, 2000; PORTES, 2006; ZAGO, 2006; PIOTTO, 2008, MASSI, MUZZETI e SUFICIER, 2017).

No sentido de ilustrar um tipo de recurso utilizado por famílias de camadas médias altas e elites na construção das trajetórias acadêmicas de seus filhos, Nogueira (1998, 2004) traz contribuições importantes sobre a internacionalização dos estudos. Para a autora, ao promover a oportunidade de intercâmbio acadêmico / cultural ao seus filhos, essas famílias almejam uma formação diferenciada e que poderá futuramente ser convertida em benefícios escolares, culturais, sociais e profissionais.

A internacionalização do ensino superior tem sido bastante estimulada pelos acordos bilaterais entre os países e por meio de parcerias entre instituições de ensino, mas há famílias que já optam pela internacionalização desde o início da vida escolar dos estudantes, matriculando-os em escolas bilíngues ou mesmo garantindo que o ensino médio seja cursado fora do país (*high school*). Estas práticas seguem a “lógica da “distinção”, que estabelece uma clivagem ou, se preferirmos, ergue fronteiras entre os que se beneficiam de capitais internacionais e os que se limitam aos recursos nacionais” (NOGUEIRA, AGUIAR e RAMOS, 2008, p.371).

Um outro ponto a ser destacado em relação à internacionalização do ensino diz respeito à competição que ocorre dentro dos grupos sociais e que Pierre Bourdieu chamou de “translação global das distâncias”, fenômeno cuja definição pode ser melhor explicada da seguinte forma:

Como se sabe, o crescimento das taxas de escolarização e o acesso de novos públicos aos níveis mais elevados de ensino acarretam uma desvalorização dos diplomas escolares (chamada de “inflação dos diplomas”). Em decorrência, os antigos detentores destes bens tenderão a deslocar suas estratégias escolares seja em direção à níveis cada vez mais altos do sistema escolar (estudos de graduação, pós-graduação, etc.), seja em direção à estabelecimentos, ramos de ensino ou tipos de escolarização mais seletivos ou mais raros (estabelecimentos de excelência, escolas internacionais ou bilíngues, estudos no exterior, etc.) dos quais procurarão deter a exclusividade (NOGUEIRA, AGUIAR e RAMOS, 2008, p.371).

Assim, a internacionalização apresenta-se como mais uma questão à ser considerada ao analisar as desigualdades de escolarização e as estratégias de distinção nas trajetórias escolares.

2.3 VIVÊNCIAS E ADAPTAÇÃO DO ESTUDANTE PEC-G NO BRASIL

Após compreender como os estudantes de uma forma geral vivenciam o ingresso na universidade, e porquê os estudos de trajetórias acadêmicas são importantes para a sociologia da educação, o recorte que se apresenta a seguir diz respeito exclusivamente à adaptação, vivências e percursos dos estudantes que vem para o Brasil pelo PEC-G, utilizando de um levantamento de pesquisas com este enfoque. Nota-se que a maior parte dos estudos dizem respeito à experiências de estudantes de origem africana, o que pode ser justificado pelo fato de representarem o maior número de participantes do Programa à nível nacional, como já apresentado anteriormente.

O Manual do Estudante-Convênio foi elaborado pelo governo brasileiro, e contou com a contribuição de estudantes participantes do PEC-G, bem como de órgãos envolvidos no Programa. Este manual traz instruções, direitos e deveres, a legislação brasileira sobre o PEC-G e também sobre estrangeiros no país. Além de informações sobre o Brasil e suas regiões, explica como se estrutura o Ensino Superior brasileiro e contém orientações práticas sobre a viagem, desde o preparo da documentação e bagagem até a chegada ao Brasil (BRASIL, 2000).

Segundo Andrade e Teixeira (2009) ao chegar ao Brasil, os estudantes demandam por um serviço específico de acolhimento e apoio da Universidade, de forma a auxiliá-los com relação à adaptação a cidade onde se encontra o campus, a busca de moradia, a necessidade de aprender a lidar com a distância da família e as diferenças culturais, bem como precisam de um espaço de escuta para suas dificuldades.

O ingresso na universidade, por si só, causa um nível de estresse psicológico que, segundo Coulon (2008), muitas vezes é ignorado nas avaliações realizadas sobre o ensino superior. No caso dos estudantes estrangeiros o desafio é ainda maior, pois eles precisam se afiliar à universidade ao mesmo tempo em que se inserem na cultura local, se adaptando à linguagem e à vida cotidiana.

As categorizações, as expressões da linguagem corrente que descrevem práticas banais, mas engenhosas de atores comuns, utilizadas permanentemente nas conversas do dia-a-dia, não são as mesmas. De modo geral, este é o aspecto que o estrangeiro sente de maneira mais forte, o mais invisível, o mais espetacular e, ao mesmo tempo, o menos notado pelos membros “nativos”: para além das

palavras, são as representações sociais que as designam, que é preciso aprender para conhecer o sentido que todos partilham. Poder comunicar-se é, antes de tudo, partilhar as mesmas maneiras de categorizar o mundo (COULON, 2008, p.121).

Neste sentido, uma questão que aparece de forma recorrente nas pesquisas é a necessidade de auxiliar os estudantes-convênio a se aproximarem de outros que vieram para o Brasil pelo mesmo Programa, pois o senso de identidade étnica é apontado como um facilitador no processo de adaptação (ANDRADE e TEIXEIRA, 2009; BARRETO, 2012; GUALDA, 2020).

As pesquisas de Lima e Feitosa (2017) e Barreto (2012) demonstram que no dia-a-dia das universidades os estudantes-convênio estão a maior parte do tempo juntos a outros estudantes estrangeiros, seja nos intervalos entre as aulas ou nos restaurantes universitários. Segundo as autoras, tal comportamento pode ser explicado pelo apoio que recebem uns dos outros no momento da chegada à universidade e por se tornarem referências na solução de problemas enfrentados no cotidiano acadêmico, tanto nas questões administrativas quanto nas barreiras impostas pela própria língua.

A língua portuguesa, cujo conhecimento é um pré-requisito necessário para participação no convênio, através da certificação pelo exame de proficiência Celpe-Bras, que pode ser realizado antes da chegada ou após participar do curso de preparação no Brasil, é apontada nos estudos de Macedo e Barroso (2010), Silva e Moraes (2012) e Barreto (2012) como um dos principais problemas na inserção de muitos estudantes, que por vezes não conseguem compreender o que ouvem ou ser compreendidos. Estes autores afirmam que a língua é um instrumento de identificação e também de diferenciação entre os estudantes estrangeiros e exemplificam tal informação citando os estudantes de Cabo Verde e Guiné-Bissau, cuja língua oficial é o português, mas que em algumas situações, mesmo na presença de outros estudantes africanos ou brasileiros, preferem se comunicar em crioulo, língua falada no cotidiano familiar.

A questão cultural é um ponto importante na adaptação e o próprio Manual do Estudante-Convênio (Brasil, 2000) incentiva que os estudantes entrem em contato pelas redes sociais com outros que já estejam na cidade e/ou IES para a qual estão indo, de forma a buscar informações que possam auxiliá-los no momento da chegada ao país. O Manual sugere ainda que o estudante divulgue e compartilhe informações sobre a realidade e cultura de seu próprio país, contribuindo para a

internacionalização do sistema acadêmico brasileiro. Neste sentido, é possível exemplificar o que ocorre com os estudantes que são oriundos de países africanos:

(...) a vida em diáspora fará com que os estudantes de origem africana, eles próprios, que em África não se pensavam como tal, assumam a designação de africano, de modo a constituir uma identidade própria, capaz de unir o diverso que representam e estabelecer a solidariedade possível entre diferentes que, em terras brasileiras, são feitos iguais (GUSMÃO, 2011, p. 194).

Um estudo de Gualda (2020) com estudantes PEC-G que participaram do curso de língua portuguesa, para preparação para o Celpe-Bras, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), aponta para uma preocupação com a integração destes estudantes à universidade, à cultura local e o aprendizado da autonomia para solucionar situações cotidianas, por meio da imersão em situações práticas do dia-a-dia. O autor ressalta também que transparece no grupo de estudantes complexas relações de interações sociais e expectativas que carregam consigo em relação ao futuro profissional.

Macedo e Barroso (2010) perguntaram a estudantes do convênio como percebiam sua inserção no meio acadêmico e estes relataram dificuldade em participar dos grupos de trabalho na universidade, sentindo-se excluídos em virtude da nacionalidade. Disseram ainda que a inclusão passava a acontecer à medida que ocorria um reconhecimento pela turma das suas competências acadêmicas, sendo assim integrados aos grupos de trabalho. Os estudantes apontaram também dificuldade em acompanhar o ritmo da turma, em virtude da forma de escolarização, modelos de ensino de cada país participante do convênio e didática dos professores, o que os levou a desenvolver diferentes estratégias de aprendizagem com vistas a alcançar o sucesso acadêmico.

Em pesquisa realizada com estudantes-convênio de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Andrade e Teixeira (2009) concluíram que 44,8% deles não estavam matriculados em sua primeira opção de curso superior, entretanto, 75,8% destacaram que o fato de poder obter um diploma de formação superior era o motivo mais importante de estarem no Programa. A escolha do curso é realizada ao preencher o formulário de inscrição e o estudante pode escolher até duas opções de curso e informar as cidades de preferência para cursá-lo. Cabral (2015, p.121) aponta que "com vontade de logo chegar e conseguir efetuar a troca do curso para o pretendido, muitos aceitam ingressar no curso

selecionado para depois do primeiro ano, procurar uma transferência para o desejado".

Coulon (2008, p.160) aponta que as escolhas de curso pelos estudantes universitários não são realizadas de forma aleatória, "sua história escolar, suas estruturas cognitivas, elas mesmas informadas por sua posição social e cultural, evidentemente interferem nisso tudo". Dessa forma, é importante conhecer a origem social e as trajetórias escolares destes estudantes para melhor compreender como estas escolhas são realizadas por eles e o que os influencia.

No caso de estudantes de camadas populares, em algumas situações a "escolha" do curso de fato não acontece, pois os estudantes, entendendo a graduação como uma forma de ampliar suas chances no mercado de trabalho, acabam optando por cursos com maior chance de aprovação. Assim, muitas vezes para este grupo "não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com a sua realidade e que representam menor risco de exclusão" (ZAGO, 2006, p. 232).

Retomando a pesquisa de Gualda (2020) na UFBA, os estudantes PEC-G participantes informaram que seus pais têm carreiras de classe média em seus países de origem. Alguns pais possuem curso superior e outros são donos de pequenos negócios. Os estudantes revelam que a gratuidade do ensino proporcionada pelo convênio é um facilitador para a escolha pela graduação no Brasil, assim como a qualidade da educação oferecida, o interesse em conhecer outras culturas e o fato de terem outros familiares que já estão no Brasil.

A gratuidade no ensino superior, que não é acessível a todos em vários países africanos, também é destacada como uma vantagem da mobilidade estudantil em uma pesquisa de Lima e Feitosa (2017) com alunos do PEC-G na Universidade Federal de Campina Grande. Os estudantes ressaltaram também a oportunidade de estudar em um país estrangeiro, pois acreditam que a formação no exterior os coloca em posição privilegiada em relação aos seus conterrâneos, gerando uma expectativa de promoção social no momento de retorno ao país de origem, o que corrobora também com a pesquisa de Gusmão (2011). Neste sentido, cabe retomar os estudos de Pierre Bourdieu sobre a valorização do diploma:

Produto da conversão de capital econômico em capital cultural, ele estabelece o valor, no plano do capital cultural, do detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diplomas e, inseparavelmente, o valor em dinheiro pelo

qual pode ser trocado no mercado de trabalho - o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido (BOURDIEU, 1998, p.79).

O diploma visto como uma forma de manutenção ou melhora do status social também foi mencionado pelos estudantes entrevistados por Gualda (2020), que destaca uma grande motivação e comprometimento deles com os estudos. Demonstrem, assim, uma preocupação com seus projetos profissionais futuros. Cabe lembrar que os estudantes carregam também expectativas depositadas por seus familiares, que financiam seus estudos no Brasil e, em alguns casos, pelos próprios governos de seus países, que oferecem também bolsas de estudos para se capacitarem. Barreto (2012, p.154) sinaliza que a faixa etária estabelecida pelo convênio é vista pelos estudantes como uma forma de “dar oportunidades para os jovens, que têm mais condições de 'fazer algo' pelo seu país”. Assim, nota-se que uma série de variáveis (subjetivas e sociais) irão influenciar as perspectivas que os estudantes criam a respeito do seu futuro profissional.

Segundo Coulon (2008, p.105) a sociologia integracionista define perspectivas como “um plano de ação coordenado para atingir um objetivo”, ou seja, os estudantes fazem a opção pelos estudos não apenas baseados em crenças e ideias, mas com a intenção de agir com o propósito de obter sucesso nesta jornada. As perspectivas são construídas mediante uma projeção futura que considera as experiências presentes e o passado dos sujeitos. Por outro lado, quando não há uma perspectiva clara a respeito das escolhas acadêmicas e profissionais, o que é muito comum em estudantes de camadas populares, fica a sensação de que foi uma escolha “ao caso”:

Ao acaso dos encontros, das influências diversas dos colegas de colégio, das reflexões dos professores, de observações familiares, do imaginário que se constrói sobre si, da forma como são acolhidos na universidade. A estratégia que adotam consiste em “experimentar” uma formação, “ver no que dá” e, se funciona, continuam, se não, mudam ou abandonam (COULON, 2008, p.160).

Por fim, e não menos importante, uma questão que merece destaque e que surgiu em várias pesquisas sobre o PEC-G diz respeito às características étnicas dos estudantes, em especial os africanos, que relataram situações de preconceito por serem negros e perceberam que ao se apresentarem como estrangeiros havia uma mudança na forma como eram tratados pelos brasileiros. Em algumas

situações, eles fazem questão de marcar esta diferenciação por meio da linguagem, de vestes típicas ou penteados, por exemplo, de forma que fique clara a diferença de nacionalidade (DESIDÉRIO, 2006; GUSMÃO, 2011; ANDRADE e TEIXEIRA, 2009; LIMA e FEITOSA, 2017; BARRETO, 2012; GUALDA, 2020).

Até certo ponto, eles são estrangeiros. O racismo, como o vivenciam no Brasil, é novo, portanto, eles não carregam o trauma de uma série de combates ao longo da vida, como fazem os brasileiros negros. Além disso, eles estão tentando se adaptar a uma nova cultura, que nunca será totalmente deles, mesmo que eles morem no Brasil por um período prolongado. Nesse sentido, eles mantêm distância, sabendo que a situação é temporária, o que certamente torna o conflito mais gerenciável. Muitas histórias terminaram com "e então eles nos ouviram falar inglês e perceberam que somos estrangeiros" (GUALDA, 2020, p.530, tradução nossa).

Gualda (2020) salienta que seu questionário de pesquisa não constava perguntas sobre o racismo inicialmente, mas ao perceber que a temática surgiu nas primeiras entrevistas realizadas de forma bastante espontânea, optou por incluir questões mais direcionadas. O pesquisador problematiza a questão do racismo e de como ele está presente na organização da sociedade brasileira, trazendo uma série de estudos para tratar da temática e ressalta que

[...] todavia, eles [os estudantes participantes do PEC-G] têm plena consciência de que chegam a uma sociedade diversa, na qual a raça é um marcador fundamental. Eles não são apenas outros, são um tipo particular de outro, o Africano e, conseqüentemente, o outro preto. Curiosamente, como eles não reconhecem o racismo como um marcador fundamental em seus próprios países de origem, sua percepção, embora muito refinada, não é acompanhada por um senso de injustiça ou insulto, mesmo quando eles têm experiências pessoais com o racismo (GUALDA, 2020, p.518, tradução nossa).

Gualda (2020) destaca ainda que na interação entre os estudantes brasileiros e africanos há uma curiosidade dos primeiros em relação à cultura africana, à percepção dos estrangeiros sobre o Brasil e os motivos de estarem aqui, mas demonstram também um desconhecimento em relação ao continente africano. Esta constatação também foi feita por Cabral (2015), que aponta:

Os entrevistados contam que em muitas situações a África é vista como um lugar exótico, cheio de paisagens, dono de uma cultura inferiorizada e dependente. Percebe-se, assim, que apesar de existir um esforço político e social para desconstrução dessa imagem através das lutas de diversas entidades civis e estatais brasileiras, ainda, esta invenção permanece e se manifesta em diversos momentos e esferas sociais. Seja ela nas notícias das mídias, bares, mercados, paradas de ônibus e até dentro da academia (CABRAL, 2015, p.155)

Nas pesquisas de Gualda (2020) e Cabral (2015) fala-se principalmente de um desconhecimento em relação à cultura africana, que os estudantes brasileiros deixam transparecer através de uma percepção baseada em estereótipos. Entretanto, considerando a oportunidade que é dada à comunidade acadêmica de receber e conviver com as mais diversas culturas, neste caso em especial, dos países que fazem parte do sul global, fica clara a necessidade de se conhecer mais sobre a cultura dos participantes do PEC-G.

Capítulo 3

PERCURSO DA PESQUISA

3.1 - Construção Metodológica da Pesquisa

Para compreender a realidade específica do grupo de estudantes PEC-G matriculados na UFOP no ano de 2020, foi utilizada a pesquisa qualitativa com vistas a conhecer melhor os processos de adaptação, vivências, trajetórias escolares e expectativas futuras destes estudantes (ALVES-MAZZOTI e GEWANDSZNAJDER, 1999). Nas palavras de Minayo e Guerriero (2014), a pesquisa qualitativa,

valoriza a compreensão dos processos e não apenas dos resultados, sobretudo incluindo o que é singular num contexto histórico e social mais ampliado. Pois os indivíduos e os grupos precisam ser entendidos em seu meio, em sua história e em suas circunstâncias. Para isso, realizar pesquisas qualitativas é fazer um exercício empático, hermenêutico, consciente e autorreflexivo. (MINAYO e GUERRIERO, 2014, p.1107)

A pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p.21), ela busca responder a questões particulares de uma dada realidade social que não poderiam ser captadas melhor de forma quantitativa. Para a melhor apreensão do contexto analisado e a organização dos dados, a pesquisa qualitativa pode ser dividida em três etapas: 1) fase exploratória, 2) trabalho de campo e 3) tratamento e análise do material empírico.

A fase exploratória da pesquisa teve início com um levantamento de publicações relacionadas ao PEC-G. Para tanto, foram feitas consultas ao Portal de Periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Plataforma SciELO, Google Acadêmico e bancos de Teses e Dissertações de diversas instituições de ensino superior do Brasil. Boa parte das pesquisas foram encontradas por meio da utilização de descritores como “PEC-G”, “estudante convênio graduação”, “cooperação internacional”, “internacionalização do ensino superior”, “cooperação Sul-Sul”.

Em seguida foram realizadas pesquisas utilizando os descritores “trajetórias escolares”, “adaptação à Universidade”, “vivências universitárias” e “longevidade escolar”. As pesquisas encontradas foram fundamentais para a elaboração do

Capítulo 2 da dissertação, onde foram exploradas vivências dos estudantes PEC-G no Brasil. Cabe ressaltar que apesar de alguns textos não terem sido utilizados como referência bibliográfica para a presente pesquisa, contribuíram de forma significativa para ampliar a compreensão sobre o Programa e sobre os estudantes que dele participam, bem como reforçar a relevância de pesquisas sobre o tema proposto. Além disso, é possível perceber que há estudantes PEC-G que utilizam o Programa como objeto para seus trabalhos de iniciação científica, conclusão de curso de graduação, dissertação ou tese, como foi o caso de Pedro (2000), Silva e Mané (2018) e Macedo e Barroso (2009), por exemplo, enriquecendo a percepção do Programa a partir do olhar de quem, de fato, vivencia a experiência de graduação no Brasil por meio do convênio.

Ainda na fase exploratória, a pesquisa documental a nível nacional ocorreu baseada em um levantamento da legislação do PEC-G e informações históricas acessíveis no sítio eletrônico do Programa, mantido pelo MRE do Brasil. Também foram feitas consultas pelo Sistema Eletrônico de Serviço de Informação ao Cidadão - e-SIC¹⁷. Esta pesquisa documental teve por objetivo oferecer um panorama geral do Programa e subsidiar a elaboração do primeiro capítulo da dissertação. Neste primeiro capítulo, foram incluídos dados quantitativos sobre o PEC-G a nível nacional para melhor apresentar o histórico do Programa.

Após aprovação do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil pelo Comitê de Ética¹⁸, os dados específicos sobre a UFOP foram consultados por solicitação eletrônica via e-SIC à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis - PRACE/UFOP e Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD/UFOP; visita *in loco* à PROGRAD/UFOP para esclarecimento de dúvidas sobre os protocolos do Programa na instituição; e análise do banco de dados retirado do Sistema de Controle Acadêmico institucional, referente aos estudantes participantes do PEC-G, que em algum momento tiveram matrícula ativa. Os dados da Sistema de Controle Acadêmico contribuíram para o registro de um histórico do Programa na instituição e para delinear um perfil geral dos participantes do convênio desde o primeiro estudante matriculado pelo PEC-G na UFOP em 1971.

¹⁷ Serviço acessado através do endereço eletrônico: <https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.aspx>

¹⁸ Todos os procedimentos e instrumentos foram devidamente aprovados pelo Comitê de Ética da UFOP. Número do parecer consubstanciado do CEP: 3.743.616.

De acordo com os dados da PROGRAD - UFOP¹⁹, no primeiro semestre de 2020, estavam matriculados na instituição 20 (vinte) estudantes que ingressaram pelo PEC-G, sendo 16 (dezesesseis) de origem africana e quatro latino-americanos. Este grupo foi convidado a participar da parte inicial da pesquisa, que consistia em responder a um questionário enviado por email a todos os estudantes matriculados no primeiro semestre de 2020, e que ingressaram na UFOP pelo Programa, independente do semestre de entrada e do curso.

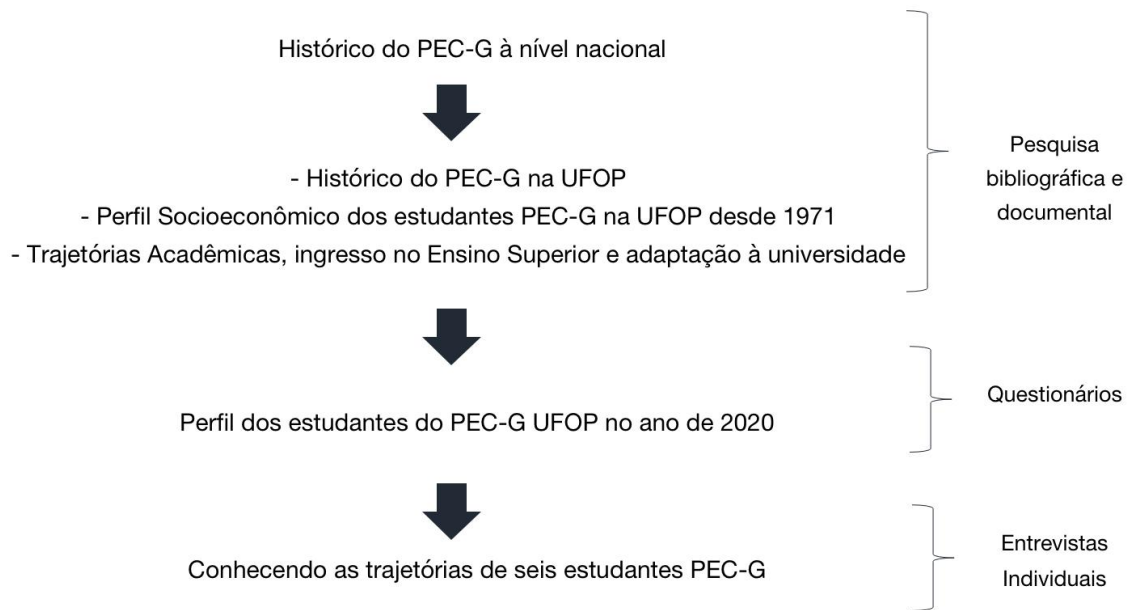
De acordo com Minayo (2007) estabelecer uma relação positiva entre o pesquisador e o participante é fundamental para a pesquisa qualitativa, pois possibilita o aprofundamento da investigação. No delineamento da pesquisa, a utilização do questionário foi uma forma de realizar uma primeira aproximação com os estudantes, que foram posteriormente convidados a participar das entrevistas individuais. O questionário permitiu traçar um perfil demográfico e socioeconômico dos estudantes PEC-G matriculados no ano de 2020 na UFOP, bem como trazer os primeiros dados sobre a trajetória escolar pregressa, o envolvimento familiar nos estudos e as temáticas relacionadas às vivências e expectativas sobre o Programa, que foram aprofundadas no momento de realização da entrevista.

Em síntese, a construção dos dados da pesquisa foi constituída de três etapas, descritas abaixo e sistematizadas na figura 6 a seguir:

- 1) Pesquisa bibliográfica e documental;
- 2) Aplicação de questionário on-line a todos os estudantes do PEC-G matriculados na UFOP no ano de 2020;
- 3) Entrevista individual com 6 estudantes que responderam anteriormente ao questionário e que estavam cursando a partir do terceiro período de sua graduação.

¹⁹ Informação retirada de planilha do sistema de registro acadêmico, disponibilizada pela PROGRAD através do e-SIC.

Figura 6 - Etapas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

No primeiro semestre de 2020 uma pandemia de um novo tipo de coronavírus, o COVID-19, impôs a necessidade de isolamento social a nível mundial. O vírus, em meados de março de 2020, ocasionou a suspensão de atividades acadêmicas presenciais, dessa forma, as entrevistas foram realizadas por meio de videoconferência, de modo a não colocar os participantes e a própria pesquisadora em situação de risco de contaminação.

A UFOP disponibiliza aos estudantes um e-mail institucional onde é possível realizar videoconferência com o recurso *Google Meet*, sendo possível a gravação da atividade para posterior transcrição. Dentre as pesquisas utilizadas como referência para a construção deste trabalho, apenas Macedo e Gomides (2020) relatam a utilização da entrevista de forma remota. É importante ressaltar que a realização dos encontros virtuais ocorreu de forma bastante tranquila e natural, visto que elas foram realizadas no mês de novembro e os estudantes já estavam adaptados à participação em atividades remotas, que passaram a ocorrer com frequência a partir do mês de março de 2020. Assim, a entrevista pelo *Google Meet* permitiu alcançar o objetivo proposto por esta pesquisa, pois viabilizou um aprofundamento no mundo de referência dos estudantes participantes do PEC-G. A transcrição da entrevista foi enviada posteriormente por e-mail para cada participante para apreciação.

A entrevista semi-estruturada é composta por questões abertas e facilita que

o entrevistado discorra sobre o tema pautado de forma mais livre, atribuindo significado às suas vivências. O papel do entrevistador é se atentar à escuta e reflexão sobre o que é dito, explorando os temas em profundidade (ALVES-MAZZOTI e GEWANDSZNAJDER, 1999; BRANDÃO, 2010; MINAYO, 2007).

Brandão (2010, p.49) ressalta que de acordo com Kaufmann (1992) o entrevistado não oferece apenas informações: “ao se engajar, desenvolve todo um trabalho sobre si mesmo para construir identidade própria; e esse processo se desenrola em frente ao pesquisador, em níveis diferentes de precisão e dificuldade (...)”. Dessa forma, a entrevista é um tipo privilegiado de interação social e realizada de forma sistemática pode oferecer à pesquisa elementos que constituem uma representação da realidade dos participantes, ou seja, “ideias, crenças, maneiras de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de atuar, condutas, projeções para o futuro, razões conscientes e inconscientes de determinadas atitudes e pensamentos” (MINAYO, 2007, p.65).

Com relação a análise e interpretação dos dados obtidos na pesquisa qualitativa, Minayo (2007) chama atenção ao fato de que não é possível abranger todas as falas e opiniões dos nossos interlocutores e o que se busca são as representações sociais que compartilham sobre o tema pesquisado. É importante considerar que os participantes contribuem com percepções que são resultado de suas próprias biografias, e também referências que são compartilhadas pelo meio social em que estão inseridos, assim, encontramos diversidade de opiniões no grupo de estudantes participantes e que foram analisadas de forma criteriosa.

Para a análise dos dados, os objetivos do trabalho foram retomados, de forma a orientar a pesquisa num curso lógico, auxiliando na construção das interpretações. A base da análise foram os dados coletados por meio do questionário e as transcrições das entrevistas.

O método proposto por Minayo (2007) foi utilizado como referência para a análise dos dados da pesquisa, e consiste em três etapas que serão detalhadas a seguir: o primeiro momento diz respeito a uma leitura compreensiva do material selecionado, isto é, uma primeira avaliação dos dados coletados a título de conhecimento. Este contato inicial permite ao pesquisador montar uma estrutura basilar para sua interpretação, o que significa que ele será capaz de descrever o material com base na percepção dos participantes, suas opiniões e ações. Esta etapa categoriza por segmentos ou por gênero o conteúdo das falas e as distribui

em unidades, respaldadas pela fundamentação teórica da pesquisa. A segunda etapa trata da exploração do material e é executada da seguinte forma:

(a) identificação e problematização das idéias implícitas e explícitas no texto (a problematização pode ocorrer através de questionamentos que fazemos ao material que dispomos); (b) busca de sentidos mais amplos (socioculturais) atribuídos às idéias; (c) diálogo entre as ideias problematizadas, informações provenientes de outros estudos acerca do assunto e o referencial teórico do estudo (MINAYO, 2007, p.101)

Assim, a análise das entrevistas foi o momento de buscar nas entrelinhas aquilo que emergiu durante a pesquisa, explicitando o que estava subentendido. A última etapa foi a elaboração da síntese interpretativa, que se constitui na articulação dos objetivos do estudo com os dados construídos a partir do campo de pesquisa e a base teórica (MINAYO, 2007). Foram definidos três eixos principais: trajetória escolar; afiliação e vivências; e, expectativas para o futuro. A partir destes eixos, discutimos dez categorias de análise, a saber: mobilização escolar familiar; disposições individuais; relação com professores e/ou ambiente escolar; capital social; escolhendo o Brasil: primeiras impressões; dificuldades financeiras; racismo; sociabilidade e redes de apoio; adaptação ao ambiente universitário; valor do diploma, distinção e prestígio.

Ao final do trabalho é feita uma síntese dos achados da pesquisa confrontando-os com os objetivos do trabalho e referenciais teóricos adotados. Assim, a pesquisa possibilitará um aprofundamento nos temas que permeiam as percepções particulares e coletivas dos estudantes do convênio de graduação.

3.2 PERFIL GERAL DOS ESTUDANTES PEC-G MATRICULADOS NA UFOP EM 2020.

Nesta seção será apresentado um perfil geral dos estudantes matriculados na UFOP no ano de 2020. Cabe ressaltar, que no Capítulo 1 fizemos um apanhado de todos os estudantes que passaram pela instituição ao longo das décadas, mas neste momento, buscamos um aprofundamento no perfil atual, que será a base para as entrevistas individuais que serão apresentadas no Capítulo 4. Nesta etapa, os dados construídos com a utilização dos questionários aparecem de forma mais descritiva em virtude desta ferramenta ter sido utilizada como um levantamento inicial sobre o

grupo de estudantes. O questionário subsidiou algumas questões que foram melhor aprofundadas nas entrevistas individuais posteriormente.

QUESTIONÁRIO

O questionário era composto de 73 perguntas divididas em três blocos criados a partir dos objetivos da pesquisa: A) dados de identificação, B) informações sobre o grupo familiar do(a) estudante, e C) trajetória acadêmica, adaptação e vivências no PEC-G / UFOP. As perguntas foram inseridas na plataforma *Google Forms* e o questionário enviado por e-mail aos 20 estudantes participantes do PEC-G que estavam matriculados na UFOP no primeiro semestre de 2020, independente do ano de ingresso, sendo recebidas 12 respostas, o que representa 60% do total.

Apesar das tentativas de contato, não houve o interesse da totalidade do grupo de estudantes PEC-G em contribuir com a pesquisa, entretanto, aqueles que responderam se mostraram disponíveis em participar das etapas seguintes, o que garantiu a realização das entrevistas individuais em um segundo momento.

A) Dados de identificação

Com relação à caracterização dos estudantes respondentes, observamos no quadro 1 que a média de idade é de 23 anos, tendo o mais novo 19 anos e o mais velho 28 anos no momento de preenchimento do questionário. Se analisarmos a idade com que ingressaram na UFOP, a média cai para 21 anos e varia entre 18 e 25 anos. Cabe ressaltar, que a normativa do Programa define a idade preferencial de participação entre 18 e 23 anos, como já apresentado anteriormente. Quase a totalidade dos estudantes são solteiros e apenas um declarou viver com companheiro/a.

O quadro 1 permite uma visão geral dos estudantes participantes da pesquisa, entretanto, nas tabelas, gráficos e quadros apresentados a seguir estas informações serão discutidas de forma mais aprofundada.

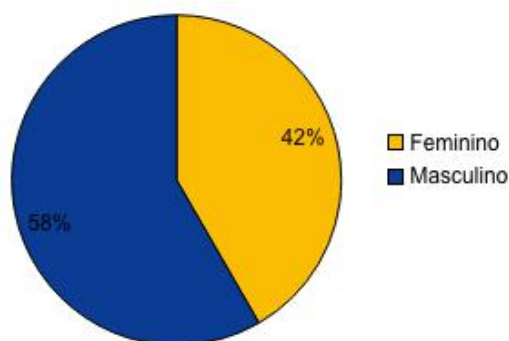
Quadro 1 - Caracterização dos estudantes do PEC-G da UFOP matriculados no ano de 2020 e que responderam à pesquisa.

País de origem	Gênero	Cor/Raça	Idade
Paraguai	Feminino	branco	22
Cabo Verde	Feminino	preto	20
Peru	Masculino	pardo	19
República Democrática do Congo	Masculino	preto	23
Peru	Masculino	pardo	23
Gana	Masculino	preto	24
Colômbia	Feminino	branco	20
Guiné-Bissau	Masculino	preto	25
São Tomé e Príncipe	Feminino	preto	25
Benim	Masculino	preto	30
República Democrática do Congo	Feminino	preto	23
Camarões	Masculino	preto	28

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

O gráfico 4, a seguir, apresenta a distribuição dos estudantes participantes da pesquisa por gênero, foram dadas as opções masculino, feminino ou outro com a opção de descrição, mas não houve respostas nesta última categoria. Observa-se maior predominância do sexo masculino, representando 58% do total.

Gráfico 4 - Distribuição por gênero dos estudantes do PEC-G / UFOP em 2020.

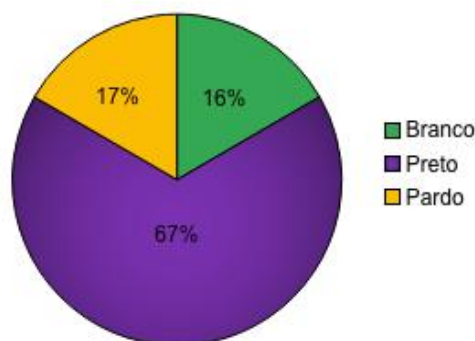


Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

No Capítulo 1, mais especificamente no item 1.3, observamos que ao longo da vigência do PEC-G na UFOP a participação masculina mostrou-se superior à feminina. Entretanto, se pensarmos em um contexto mais amplo, a nível institucional ou mesmo nacional, historicamente a população universitária feminina no Brasil em IFES costuma superar o público masculino (ANDIFES, 2016, 2019; UFOP, 2010, 2018, 2019). A discussão sobre migração internacional e gênero extrapola o contexto desta pesquisa, entretanto, é aprofundada no trabalho desenvolvido por Alencar-Rodrigues, Strey e Espinosa que tem como foco as experiências de migração internacional de mulheres (2009).

No gráfico 5 apresentamos a autodeclaração de cor/raça dos participantes, e 67% são pretos (8 estudantes), 17% pardos (4 estudantes), e 16% se declararam brancos (2 estudantes). Cabe destacar que a representação de pretos entre os estudantes PEC-G na UFOP é bem maior em relação à média nacional dos estudantes de graduação, em especial se compararmos com a V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos(das) Graduandos(as) das IFES - 2018 (ANDIFES, 2019). A pesquisa da ANDIFES traz também uma tabela comparativa por raça/cor dos estudantes da região sudeste nos anos de 1996, 2003, 2010, 2014 e 2018 e embora seja possível visualizar um aumento no percentual de pretos e pardos ao longo dos anos, em 2018 eles correspondem a 11,7% e 32,2% do total de estudantes, respectivamente. As pesquisas com estudantes ingressantes na UFOP apontam para um tendência semelhante à pesquisa nacional (UFOP, 2018; UFOP, 2019).

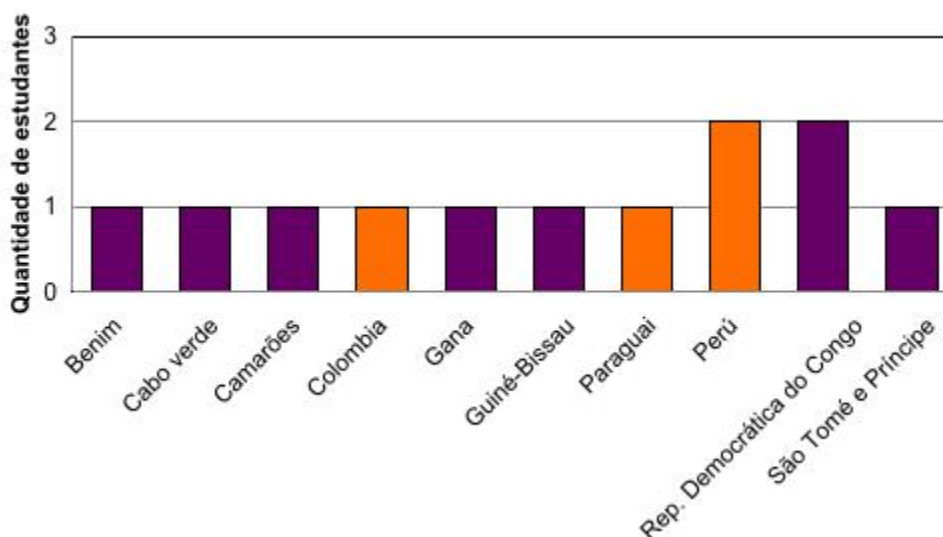
Gráfico 5 - Cor / Raça dos Estudantes do PEC-G / UFOP em 2020.



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

Se analisarmos a nacionalidade dos estudantes, é possível constatar que são oriundos de sete países africanos e três latino-americanos, destacados nas cores roxo e laranja, respectivamente, no Gráfico 6. É possível notar a representatividade de estudantes de países que têm população predominantemente negra, o que vai ao encontro aos dados apresentados no gráfico anterior.

Gráfico 6 - Nacionalidade dos estudantes do PEC-G / UFOP em 2020.



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

Nota-se maior participação de estudantes de países Africanos, seguido de estudantes latino-americanos, a mesma tendência dos registros históricos da UFOP (nível local) e da DELP (nível nacional), já detalhados no Capítulo 1. Os estudantes

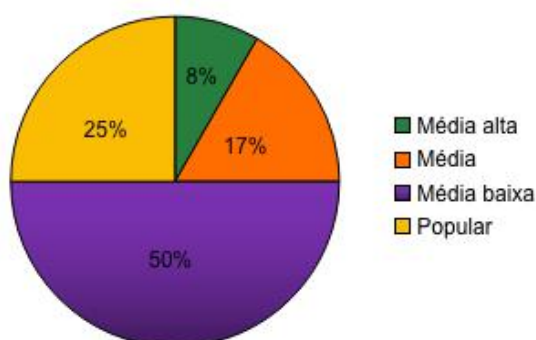
informaram que antes de vir para o Brasil residiam nos países em que haviam nascido.

B) Informações sobre o grupo familiar

Com relação ao grupo familiar, houve grande discrepância em relação à composição informada pelos participantes, indo de três a quinze pessoas com as quais moravam antes de vir para o Brasil. De forma geral, a maioria dos estudantes residiam principalmente com pais e irmãos. Houve estudantes que informaram também morar com avós, tios e sobrinhos.

Delimitar uma classificação socioeconômica que possa abarcar a situação de estudantes de nacionalidades distintas é um limite desta pesquisa, em especial se considerarmos o que foi apresentado na tabela 3 (seção 1.4 - Capítulo 1) sobre estes países serem bastante heterogêneos no que diz respeito à educação, renda e saúde. Entretanto, com o intuito de traçar um perfil que permitisse conhecer um pouco da realidade do grupo em questão, foi solicitado que os estudantes classificassem suas famílias, comparadas à outras do seu país, em relação à classe social, cujo resultado está posto no gráfico 7.

Gráfico 7 - Classe Social dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020 em seus países de origem.



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

Percebe-se que 75% dos estudantes classificaram suas famílias como de camada média baixa ou popular (baixa) em seus países de origem, entretanto, outras variáveis serão apresentadas a seguir e complementam esta informação.

O nível de instrução dos pais, por exemplo, é um indicador importante para compreender a situação socioeconômica familiar, mas Setton (1999) ressalta que a escolaridade não pode estar dissociada de outras variáveis que compõem o perfil sociocultural dos grupos estudados. Para a autora, mesmo que este indicador seja um elemento de distinção social, é preciso considerar também a expansão da oferta de ensino para todos e o capital cultural abarcado por estas famílias. Nos Quadros 2 e 3, a seguir, temos as profissões dos pais e das mães dos estudantes PEC-G participantes da pesquisa, bem como o maior nível de instrução alcançado por eles.

Quadro 2 - Profissão dos pais dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020 e nível de escolaridade alcançado.

Profissão do pai	Nível de escolaridade alcançado
Agrônomo	Pós-graduação completo
Engenheiro Zootécnico	Pós-graduação completo
Professor de Filosofia (Ensino médio)	Pós-graduação incompleto
Funcionário público	Pós-graduação incompleto
Meteorologista	Ensino Superior completo
Contador	Ensino Superior completo
Arquiteto	Ensino Superior completo
Motorista	Ensino Técnico Profissionalizante completo
Funcionário público	Ensino Técnico Profissionalizante completo
Funcionário do Estado	Ensino Médio incompleto
Comerciante informal / Colaborador de uma ONG	Ensino Fundamental incompleto
Pedreiro	Não informado

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

Quadro 3 - Profissão das mães dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020 e nível de escolaridade alcançado.

Profissão da mãe	Nível de escolaridade alcançado
Secretária	Pós-graduação completo
Chef gastronômica	Pós-graduação completo
Dona da casa	Ensino Superior completo
Professora	Ensino Superior completo
Empresária	Ensino Superior incompleto
Professora de crianças	Ensino Técnico Profissionalizante completo
Mercantilista	Ensino Médio incompleto
Não tem profissão (aposentada)	Ensino Médio incompleto
Vendedora	Ensino Médio incompleto
Vendedora	Ensino Fundamental completo
Camponesa	Analfabeta
Enfermeira	Não informado

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

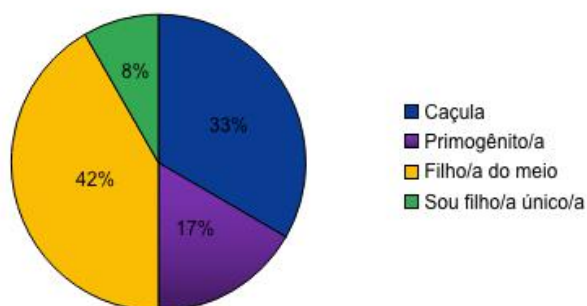
Para facilitar a análise das informações contidas nos Quadros 2 e 3, foi feita uma classificação dos níveis de escolaridade do mais alto ao mais baixo. Nota-se no Quadro 3 que a profissão enfermeira foi listada como última no quadro porque o nível de escolaridade não foi informado pelo respondente, podendo ser técnico ou superior, por exemplo.

Comparando a formação parental, observamos que o número de pais que chegaram à pós graduação (completa ou não) é o dobro do número de mães. À nível de graduação, 25% dos pais e 16% das mães completaram o curso. Quanto aos níveis seguintes, dois pais possuem cursos técnicos (16%) e apenas uma mãe (8%). Os dados referentes à formação dos pais são semelhantes aos encontrados na pesquisa de Cabral (2015) e no caso das profissão exercidas, semelhantes aos encontrados por Gualda (2020). Não houve registro de pais analfabetos e apenas uma das mães foi classificada nesta categoria. Independente do nível de formação dos pais e das mães, todos os estudantes informaram que foram incentivados por eles a continuar estudando. Um dos estudantes relatou em uma questão aberta do questionário o seguinte:

Os meus pais, praticamente são analfabetos, porém sempre deram duro para que todos nós (eu e os meus irmãos) tenhamos (*sic*) uma boa educação, e apesar do sistema de ensino meu país, sofreu uma grande decadência nas últimas 2 décadas o que levou com que atualmente está muito frágil (Estudante da Guiné-Bissau)

Já com relação aos irmãos, apenas um estudante é filho único, a grande maioria, nove estudantes, são filhos caçulas (mais novos) ou do meio e dois são os irmãos mais velhos. Estes dados estão dispostos no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Classificação dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020 em relação aos irmãos

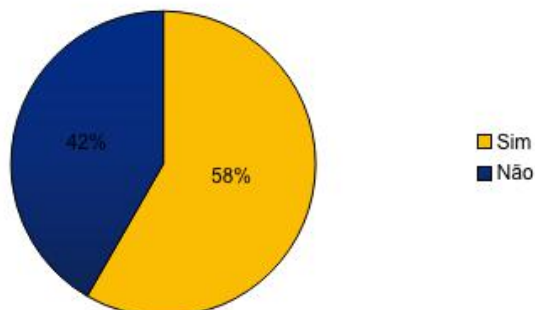


Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

Quando perguntados sobre o maior nível de escolaridade alcançado pelos irmãos, os dados apontam que 25% deles chegaram à Pós-Graduação, 33% ao Ensino Superior, 25% ao Ensino Médio. Nesta análise, em todos os casos considerou-se o fato de ter alcançado tal nível de ensino, tendo completado ou não os cursos. Do total de respondentes, 17% não souberam responder sobre a formação dos irmãos ou a situação não se aplicava por serem filhos únicos.

Um outro ponto que nos chama a atenção diz respeito ao fato de mais da metade (58%) dos irmãos também estudarem ou terem estudado no exterior, conforme demonstrado no Gráfico 9.

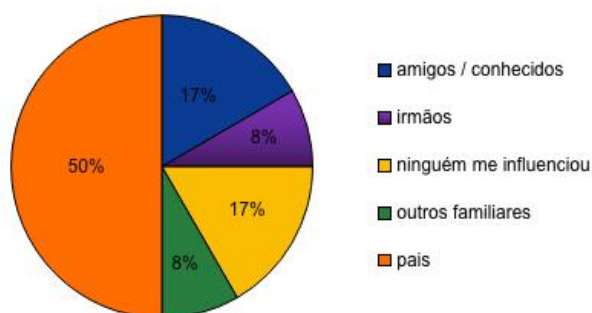
Gráfico 9 - Irmãos dos estudantes PEC-G/UFOP matriculados no ano de 2020 que estudam ou estudaram no exterior



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

É interessante apontar aqui o papel da família no momento de avaliar estes dados tanto dos irmãos que estudaram fora do país, quanto da decisão dos participantes da pesquisa sobre a vinda ao Brasil, pois quando perguntados sobre quais foram as pessoas que mais os influenciaram, apenas 8% foram influenciados pelos irmãos. Por outro lado, metade dos estudantes responderam que seus pais foram os maiores influenciadores na decisão de estudar no Brasil, conforme observa-se no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Pessoas que tiveram maior influência na decisão de vir para o Brasil dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020

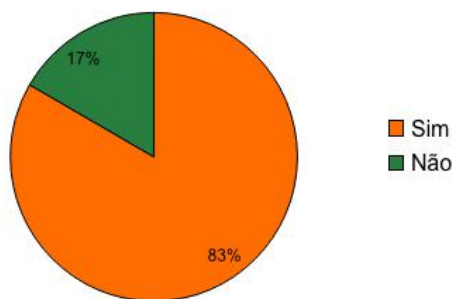


Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

Já o Gráfico 11 demonstra que, para além dos irmãos, os estudantes que responderam ao questionário já conheciam outras pessoas que estudaram ou estudam fora de seu país. 83% dos estudantes possuem outros familiares, amigos e

conhecidos que também vieram se graduar no Brasil. Isso demonstra que há uma relação de trocas de informação a respeito da experiência da mobilidade acadêmica no exterior, e que no momento da escolha do país para estudar a grande maioria dos respondentes possuía certo capital social. O conceito de capital social é definido por Pierre Bourdieu (1998) como uma rede durável de relações que um grupo possui e que assegura a seus membros um conjunto de recursos atuais e potenciais.

Gráfico 11 - Estudantes PEC-G / UFOP matriculados em 2020 que possuem familiares, amigos ou conhecidos que também vieram se graduar no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

A maior parte dos estudantes informaram também que, para além dos pais e irmãos, foram incentivados pelos avós e tios a continuar estudando. Na Tabela 4 temos informações sobre o maior nível de escolaridade alcançados pelos avôs e avós, maternos e paternos.

Tabela 4 - Nível de escolaridade dos avós dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados em 2020.

Nível de Escolaridade	Avô materno	Avó materna	Avô paterno	Avó paterna
Analfabeto(a)	25%	33,3%	16,6%	41,6%
Ensino Fundamental incompleto	8,3%	16,6%	-	-
Ensino Médio completo	8,3%	16,6%	16,6%	8,3%
Ensino Técnico Profissionalizante completo	-	-	8,3%	16,6%

Ensino Superior completo	8,3%	-	-	-
Não soube informar	50%	33,3%	58,33%	33,3%

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

Ao avaliar a Tabela 4 percebemos que as informações sobre a escolaridade dos avós são pouco conhecidas pelos estudantes, pois um número significativo deles não soube informar tal dado. Entretanto, é possível perceber que o número de analfabetos é grande e que a proporção é maior entre as avós (33,3% materna e 41,6% paterna) em relação aos avôs (25% materno e 16,6% paterno).

Tratando ainda das condições socioeconômicas das famílias, 50% dos estudantes afirmaram não receber nenhum tipo de ajuda familiar durante seus estudos no Brasil. Dentre aqueles que informaram que recebiam auxílio de familiares, dois disseram ser na faixa de R\$ 100,00 a R\$ 600,00 e dois declararam valores na faixa de R\$600,00 a R\$ 900,00 reais. Os estudantes restantes preferiram não informar valores e/ou disseram não receber ajuda²⁰.

Com relação à renda média do grupo familiar, novamente houve respostas de apenas metade do grupo. Os dados estão apresentados no Gráfico 12. Esta informação é fundamental para a discussão sobre aspectos ligados à questão das normativas do PEC-G, que pressupõe que o estudante deve apresentar um Termo de Responsabilidade Financeira se responsabilizando pelos custos da sua estadia no país.

²⁰ É importante lembrar que embora a pesquisadora não tenha revelado aos estudantes que trabalha na PRACE, há a possibilidade deles não terem informado os valores reais ou os terem minimizado com receio de que pudesse de alguma forma interferir na sua avaliação socioeconômica junto à pró-reitoria.

Gráfico 12 - Renda média do grupo familiar dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020.



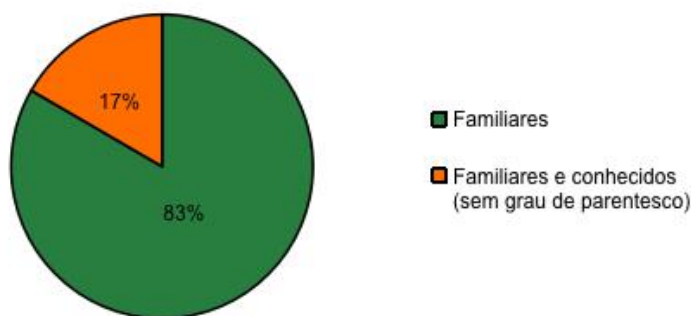
Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

Analisando a renda média do grupo familiar informada pelos estudantes no Gráfico 12; a classificação que fizeram em relação à Classe Social a qual pertencem em seus países de origem (Gráfico 7); e, as respostas dadas com relação às pessoas que assinaram o Termo de Responsabilidade Financeira (Gráfico 13) para que pudessem participar do convênio, novamente nos deparamos com a dificuldade em delimitar qual é, de fato, a situação socioeconômica destes estudantes, em especial quando relacionamos as rendas familiares por eles informada com o envio da quantia de USD 400 (quatrocentos dólares americanos) mensais, fixados pelo Governo brasileiro como condição para participação no PEC-G.

Vale lembrar que o signatário do Termo deve comprovar renda mínima três vezes superior ao montante a ser enviado mensalmente. Ou seja, ao assinar o Termo para a participação no Programa, a família do estudante, ou outro responsável, assumiu que sua renda é de, no mínimo, USD 1.200,00 (mil e duzentos dólares americanos)²¹. Esse valor foi mencionado apenas por um estudante (faixa de R\$6001, 00 a R\$7.500,00) conforme demonstrado no Gráfico 12, os demais mencionaram valores inferiores ou não sabiam informar.

²¹ Em 21/02/2021 USD 1 (um dólar americano) correspondia a R\$ 5,38 (cinco reais e trinta e oito centavos), o que totalizava aproximadamente R\$ 6.459,00 (seis mil quatrocentos e cinquenta e nove reais) o valor a ser assegurado pelas famílias dos estudantes PEC-G.

Gráfico 13 - Responsável por assinar o Termo de Responsabilidade Financeira do estudante PEC-G / UFOP matriculado no ano de 2020.

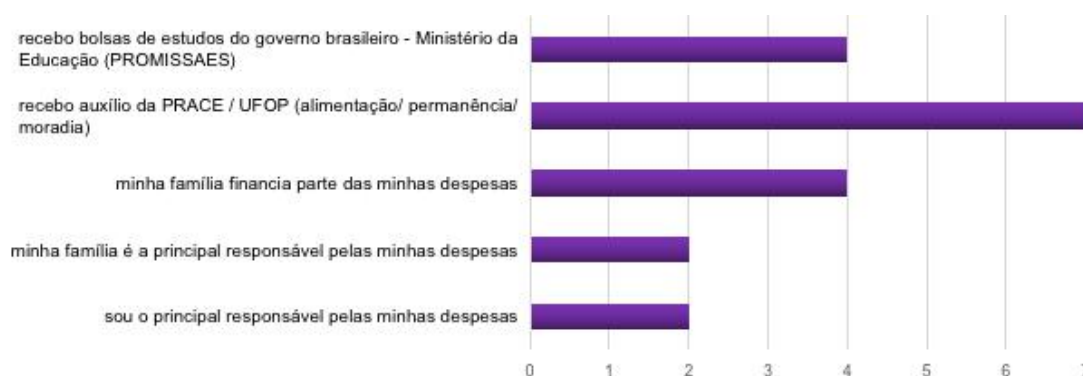


Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

No Gráfico 13 é possível notar que os familiares foram os principais responsáveis pela assinatura do Termo de Responsabilidade Financeira do estudantes, seja sozinhos (83%) ou juntamente com conhecidos sem grau de parentesco (17%). Nenhum estudante selecionou a opção “outro” ou o governo / instituições de seus países de origem.

Ainda tratando da questão financeira foi perguntado aos estudantes se realizavam algum tipo de atividade remunerada e apenas um informou realizá-la na UFOP (estágio, monitoria). Já quando perguntados sobre como se mantém na UFOP, podendo responder mais de uma opção ou descrever a opção "outro", tivemos as respostas compiladas no Gráfico 14.

Gráfico 14 - Como os estudantes do PEC-G matriculados no ano de 2020 se mantêm na UFOP



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

A maioria dos estudantes possui as bolsas de assistência estudantil da PRACE, o que inclui alimentação, moradia e um valor em dinheiro creditado direto em suas contas correntes e que pode variar de R\$100 a R\$400,00. Em seguida foram marcadas a bolsa PROMISAES do Ministério da Educação, já definida no Capítulo 1, e a ajuda familiar que cobre parte das despesas. A família como principal responsável pelas despesas dos estudantes só apareceu em duas respostas, assim como o estudante como principal responsável pelo próprio sustento. Um estudante informou que recebia bolsa da Fundação Gorceix, que é uma entidade jurídica de direito privado sem fins lucrativos e que oferece bolsas e auxílios à estudantes vinculados a Escola de Minas da UFOP, entretanto, tal dado não foi incluído na gráfico pois a bolsa não estava mais vigente.

C) Trajetória acadêmica, adaptação e vivências no PEC-G / UFOP

Nesta seção trataremos de forma mais específica do percurso percorrido pelos estudantes até a chegada à UFOP e suas experiências vivenciadas na instituição. Na Tabela 5 apresenta-se o tipo de escola em que os estudantes cursaram a maior parte do Ensino Fundamental e Médio, ou cursos equivalentes, em seus países de origem.

Tabela 5 - Onde os estudantes PEC-G - UFOP matriculados no ano de 2020 cursaram a maior parte do Ensino Fundamental e Médio.

	Escola Pública	Escola Privada
Ensino Fundamental	58%	42%
Ensino Médio	67%	33%

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

De acordo com a Tabela 5, a maior parte dos estudantes cursou o Ensino Fundamental (58%) e o Ensino Médio (67%) em escolas públicas. Um estudante do Congo fez questão de frisar que o Ensino Médio tanto em escolas particulares quanto públicas eram pagas em seu país quando cursou este nível de ensino. Não foi perguntado aos estudantes qual o tipo de escola pública ou a avaliação externa

que é feita dela, mas nas perguntas seguintes veremos que, de forma geral, os estudantes acreditam ter tido uma boa formação acadêmica.

As Tabelas 6 e 7, a seguir, apresentam informações sobre a vida acadêmica dos estudantes no Ensino Fundamental e Médio.

Tabela 6 - Trajetória escolar no Ensino Fundamental dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020

	Sim	Não
Era um bom aluno	100%	-
Teve reprovações	25%	75%
Recebia auxílio nos estudos	84%	16%

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

Tabela 7 - Trajetória Escolar no Ensino Médio dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020

	Sim	Não
Era um bom aluno	100%	-
Teve reprovações	33%	67%
Recebia auxílio nos estudos	50%	50%

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

É possível observar que tanto no Ensino Fundamental (Tabela 6) quanto no Ensino Médio (Tabela 7) todos os participantes da pesquisa se consideravam "bons alunos" e em ambos os níveis de ensino a maioria dos estudantes passou sem reprovações, embora este número seja um pouco maior no ensino médio.

Quanto ao auxílio recebido nos estudos em casa, houve maior participação da família, em especial os pais e os irmãos quando cursavam o Ensino Fundamental. De forma mais específica, 23% tiveram auxílio de pais e mães, 23% só dos pais e

15% dos irmãos. É interessante notar a participação dos pais no momento dos estudos, pois são mencionados com maior frequência do que as mães. Tal situação pode ser relacionada também às informações apresentadas nos quadros 2 e 3, onde observou-se que o nível de escolaridade dos pais é superior ao das mães.

O percentual de estudantes que recebiam auxílio nos estudos diminuiu no Ensino Médio para 50%; muda também a pessoa que mais os auxiliava, pois a ajuda dos pais é substituída pela ajuda dos irmãos, que correspondem a 34% dos casos, 8% recebiam ajuda só dos pais e 8% dos pais e das mães.

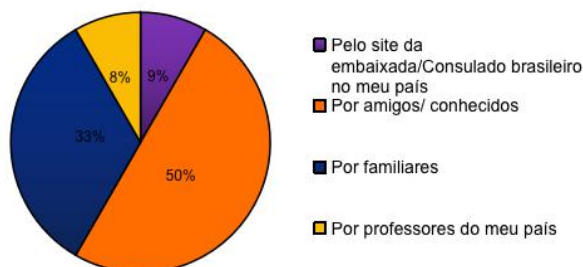
De uma forma geral os estudantes avaliaram sua formação acadêmica anterior à chegada a UFOP de forma satisfatória, pois metade deles disseram ter tido uma formação “excelente” ou “ótima”, dois estudantes classificaram como uma “boa” formação e quatro estudantes como “regular”. Quando perguntados se a formação que receberam em seus países de origem foi suficiente para conseguir acompanhar o curso na UFOP, 75% disseram que sim.

Vale destacar que antes de iniciar a graduação no Brasil a maioria dos estudantes só havia cursado o Ensino Médio ou curso equivalente em seu país de origem; um estudante fez curso técnico e um estudante já tinha outra graduação.

O Brasil era a primeira opção de intercâmbio para 50% dos estudantes, o que significa que a outra metade do grupo cogitava também realizar o curso superior em outro país.

Apesar da forma de ingresso no PEC-G se dar via missão diplomática, Consulado ou Embaixada do Brasil nos países com que possui o convênio, o Gráfico 15 mostra que foram os amigos / conhecidos (50%) e os familiares (33%) as fontes de informação inicial sobre o Programa. Este dado reforça a discussão apresentada anteriormente sobre o capital social destes estudantes, ou, em outras palavras, como eles se beneficiam da participação em determinados grupos sociais onde o intercâmbio estudantil é algo conhecido e incentivado.

Gráfico 15 - Como os estudantes matriculados na UFOP no ano de 2020 conheceram o PEC-G



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

Os Gráficos 16, 17, 18 e 19 irão tratar do motivo pelo qual os estudantes decidiram participar do PEC-G e porquê escolheram o Brasil, a UFOP e o curso atual. Para estas questões foram elencadas algumas opções de respostas com base em outras pesquisas realizadas sobre o Programa e também disponibilizada a opção “outros” de forma que os estudantes pudessem incluir motivos que respondessem à pergunta e que não estavam listados no questionário. Os estudantes podiam selecionar até três opções com as quais mais se identificassem.

No Gráfico 16 é possível observar que o principal motivo apontado pelos estudantes na decisão de participar do PEC-G foi acreditar que a formação internacional irá ampliar suas oportunidades de crescimento profissional. Obter qualificação acadêmica/profissional foi a segunda opção mais selecionada.

Gráfico 16 - Por que motivo os estudantes matriculados no ano de 2020 decidiram participar do PEC-G



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

No que diz respeito à escolha pelo Brasil, o Gráfico 17 demonstra que no momento de escolher o Brasil para cursar a graduação foram importantes as recomendações recebidas em relação ao país; o fato de ter conhecidos/familiares que vieram anteriormente e o fato do curso escolhido não ser ofertado no país de origem do estudante.

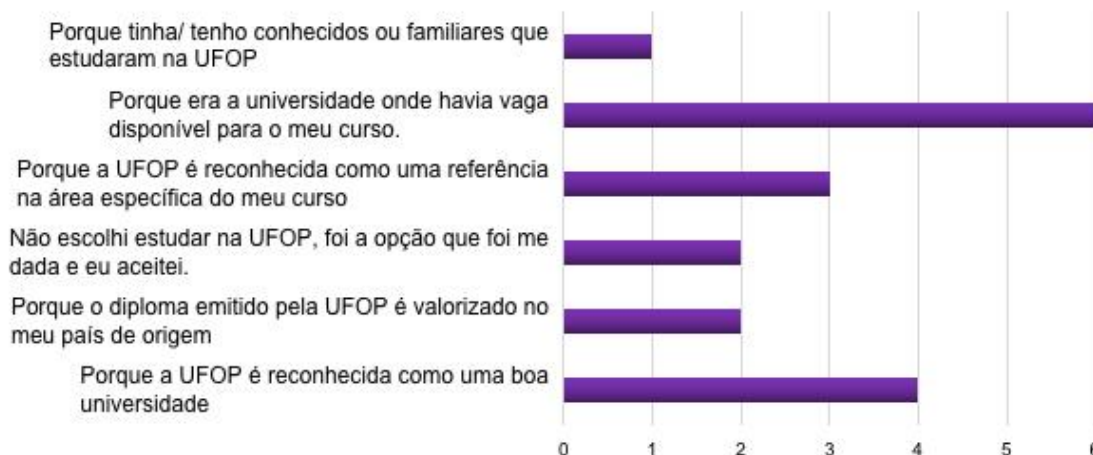
Gráfico 17 - Motivação dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020 para escolher o Brasil para cursar a graduação



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

Já em relação à UFOP, é possível notar pelo Gráfico 18 que a chegada à instituição pode ter sido uma "não escolha" para pelo menos metade dos estudantes, que selecionaram as opções "porque era a universidade onde havia vaga disponível para o meu curso" ou "não escolhi a UFOP, foi a opção que me foi dada e eu aceitei". Por outro lado, a segunda e terceira resposta mais recorrentes foram "porque a UFOP é reconhecida como uma boa universidade" e "porque a UFOP é reconhecida como uma referência na área específica do meu curso", conforme é possível observar no gráfico a seguir.

Gráfico 18 - Motivação dos estudantes PEC-G para escolher a UFOP



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

Os estudantes não parecem ter dúvidas quanto à identificação com o curso, pois, conforme demonstra o Gráfico 19, este foi o principal motivo apontado para justificar a escolha do curso.

Gráfico 19 - Motivação dos estudantes PEC-G / UFOP para escolha do curso de graduação.

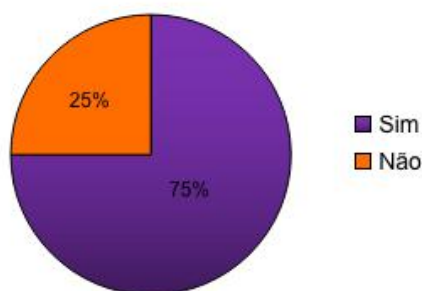


Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

De forma complementar à informação discutida no gráfico anterior, observa-se que 75% dos estudantes estão cursando a primeira opção de curso preenchida no Formulário de Inscrição do PEC-G. Esta informação foi apresentada no Gráfico 20.

Gráfico 20 - Opção de curso escolhida pelos estudantes da UFOP no Formulário de Inscrição do PEC-G

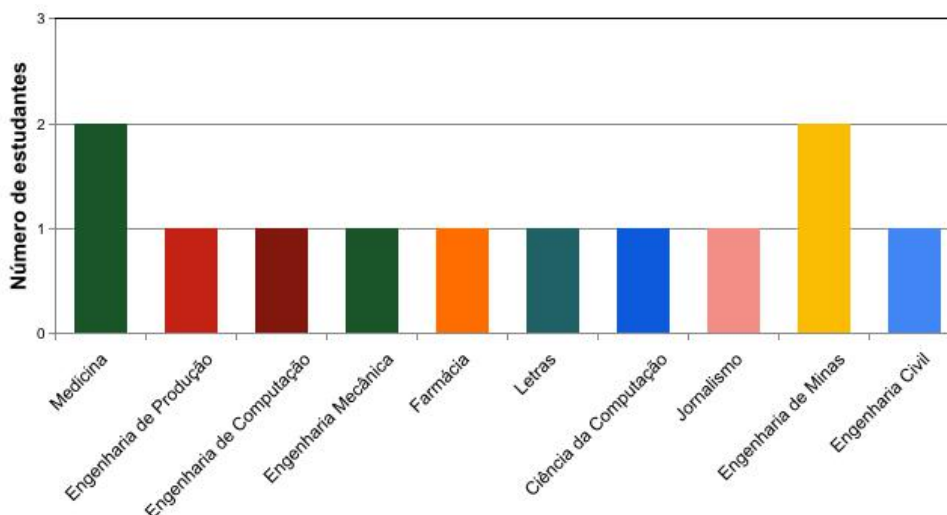
Está cursando a primeira opção de curso (Formulário PEC-G)?



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

O Gráfico 21 apresenta os cursos nos quais os estudantes estão atualmente matriculados e fica clara a preferência pela área da Engenharia. Esta tendência foi apresentada na Tabela 2 (Capítulo 1) como recorrente nas últimas décadas.

Gráfico 21 - Curso dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020.

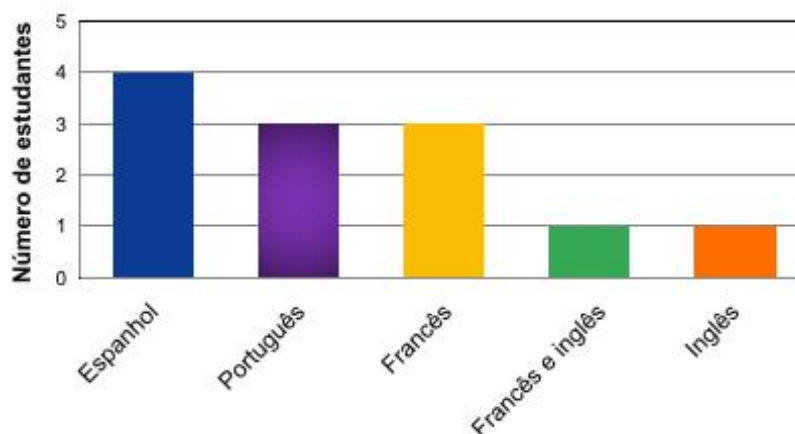


Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

As informações a seguir dizem respeito à adaptação e vivências dos estudantes no ambiente universitário. A informação sobre a língua oficial dos países de origem do estudantes, Gráfico 22, foi deslocada da seção de identificação dos

estudantes para esta com o intuito de facilitar a análise em relação à compreensão da língua e as barreiras que a dificuldade de comunicação pode causar.

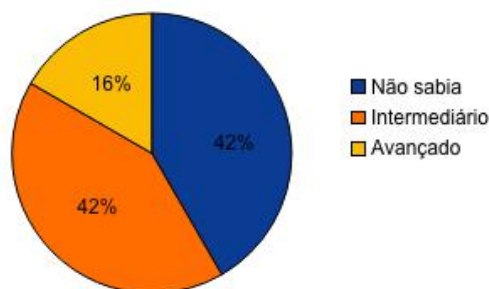
Gráfico 22 - Língua(s) oficial(is) dos países de origem dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

Apenas três estudantes apontaram a língua portuguesa como a oficial do seu país de origem, entretanto, no Gráfico 23 nota-se que a maioria deles já considerava seu conhecimento da língua portuguesa como intermediário/avançado antes de vir para o Brasil, entretanto, uma parcela muito representativa (42%) não tinham conhecimento da língua.

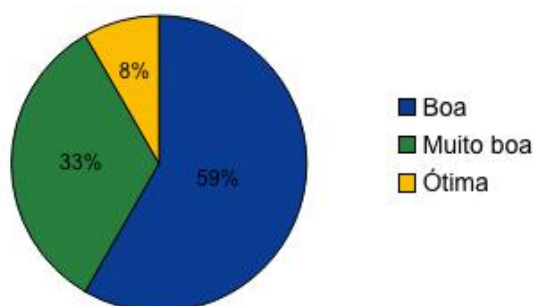
Gráfico 23 - Conhecimento em relação à língua portuguesa dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020 antes de vir para o Brasil



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

No Capítulo 2, foi apresentado que para Coulon (2008), ler, escrever e pensar são “gestos” profissionais fundamentais para que o estudante possa exercer o ofício de estudante. Nos Gráficos 24 e 25 abordaremos a percepção dos estudantes sobre estas competências. A capacidade de leitura e compreensão de textos/conteúdos acadêmicos foi classificada entre boa (59%), muito boa (33%) e ótima (8%) pelos estudantes, conforme demonstrado no Gráfico 24. Cabe ressaltar que foram oferecidas também as opções ruim e péssimo, mas nenhum estudante as selecionou.

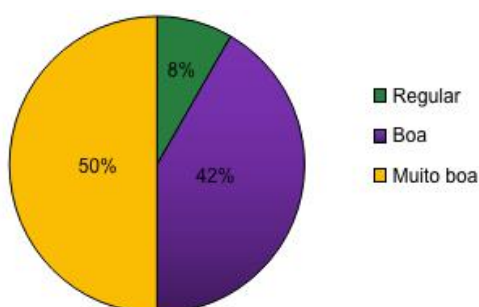
Gráfico 24 - Capacidade de leitura e compreensão de textos/ conteúdos acadêmicos do curso pelos estudantes PEC-G / UFOP



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

Quando perguntados sobre a capacidade de escrita acadêmica, metade dos estudantes classificam sua competência como muito boa, seguidos de 42% que consideram boa e apenas 8% regular, como vemos no Gráfico 25. Assim como na questão anterior, foram oferecidas também as opções ruim e péssimo, mas nenhum estudante as selecionou.

Gráfico 25 - Capacidade de escrita acadêmica dos estudantes PEC-G / UFOP

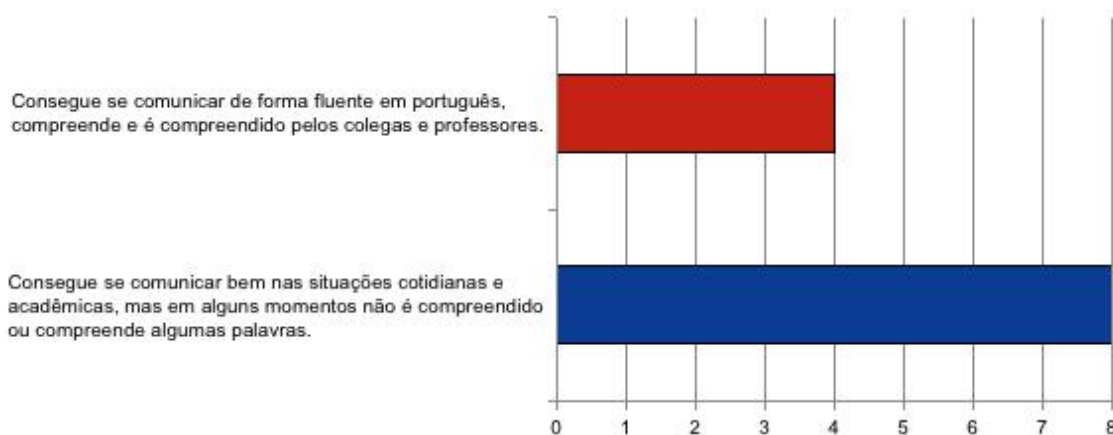


Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

Segundo Coulon (2008) a escrita é um dos aspectos da afiliação intelectual dos estudantes, pois através dela eles conseguem apresentar sua compreensão do que foi aprendido. Para o autor, “estamos afiliados intelectualmente quando compreendemos o que é solicitado, quando vemos no trabalho solicitado sua materialidade e, ao mesmo tempo, seu conteúdo” (COULON, 2008, p.253), assim, os gráficos acima apresentados demonstram que a maioria dos estudantes já passaram pelo processo de afiliação.

Apesar das boas avaliações quanto à capacidade de leitura e escrita acima apresentadas, a maioria dos estudantes informou que na comunicação com os colegas e professores em alguns momentos não são compreendidos ou não compreendem algumas palavras, dado disposto no Gráfico 26. Esta questão foi aprofundada em pesquisas como as de Macedo e Barroso (2010); Silva e Morais (2012), Barreto (2012); e Santos (2019) que demonstram ser uma situação comum enfrentada pelos estudantes estrangeiros.

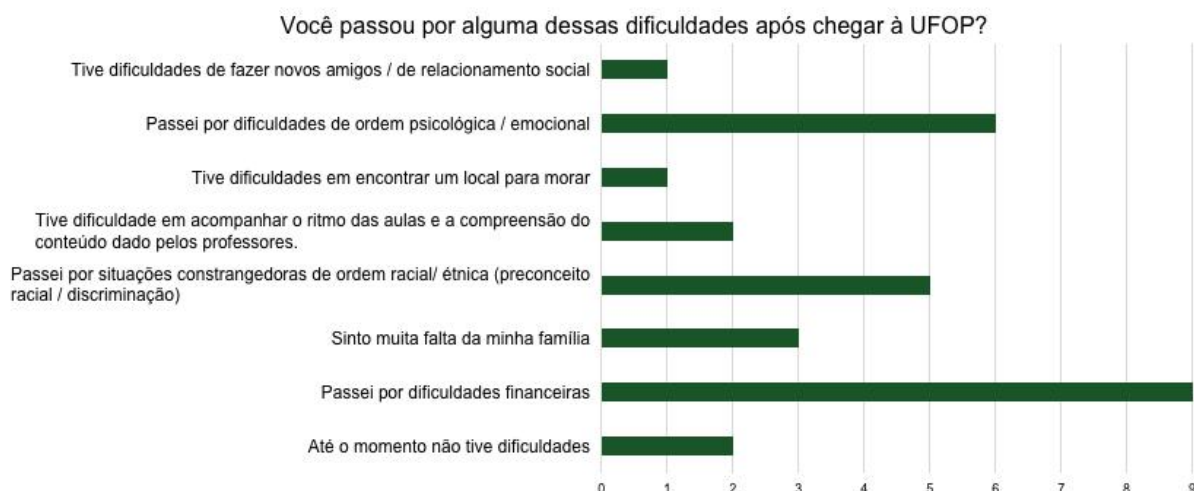
Gráfico 26 - Comunicação dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020 com seus colegas e professores



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

O gráfico a seguir relaciona as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes após chegar a UFOP. Os estudantes podiam escolher até três alternativas que melhor representassem suas dificuldades ou escrever algo diferente do que foi apresentado na opção “outro”. Nota-se que dificuldades relacionadas à comunicação ou à língua portuguesa não são apontadas como a principal dificuldade, como é possível observar no Gráfico 27.

Gráfico 27 - Dificuldades enfrentadas pelos estudantes PEC-G após chegar à UFOP



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

Ainda de acordo com o Gráfico 27, as dificuldades financeiras são colocadas como algo bastante comum entre os estudantes, seguido das dificuldades de ordem psicológica/ emocional e as situações de preconceito de ordem racial / étnica.

As dificuldades financeiras, quando analisadas no conjunto das informações já apresentadas anteriormente, demonstram que, de fato estes estudantes precisam recorrer a auxílios da instituição para se manter na universidade. A questão psicológica e emocional também já havia sido pontuada por Coulon (2008) como algo a ser tratado com atenção, assim como a discriminação racial / étnica, apontada nos trabalhos de Desidério (2006); Gusmão (2011); Gualda (2020), Cabral (2015), dentre outros. Uma das estudantes registrou em uma questão aberta ao final do questionário a seguinte fala:

Poderia, nas próximas vezes, buscar mais a saber sobre a relação do estudante ao racismo pois é uma coisa muito marcante na nossa vivência aqui, experiência que até levou alguns no desequilíbrio emocional e psicológico. Também sobre a saúde mental (Estudante da República Democrática do Congo).

Assim, na realização das entrevistas estas questões foram retomadas de forma a aprofundar a discussão sobre as vivências dos estudantes em relação à tais dificuldades relatadas.

Tratando de forma mais específica em relação à adaptação à vida universitária, 33% dos estudantes não se sentem adaptados ou tiveram bastante dificuldade em se adaptar, conforme representado no Gráfico 28.

Gráfico 28 - Dificuldade de adaptação dos estudantes PEC-G / UFOP à vida universitária



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

Ainda sobre o processo de adaptação à UFOP, a construção de uma rede de amigos foi colocada como o que mais os auxiliou, seguido do acolhimento / orientações recebido dos estudantes brasileiros e da PROGRAD, conforme apresentado no Gráfico 29. Também nesta questão os estudantes podiam escolher entre as opções disponíveis ou incluir outras e comentar.

Uma das estudantes acrescentou a seguinte informação: "Fui acolhida pela turma e fiz amizade somente no segundo período, por ter tido um coeficiente muito alto" (estudante da República Democrática do Congo). Esta fala vai ao encontro do que foi apresentado nas pesquisas de Macedo e Barroso (2010) e Pedro (2000) ao afirmarem que os estudantes relataram que somente foram integrados à turma quando os colegas passaram a reconhecer suas competências acadêmicas.

Gráfico 29 - Processo de adaptação à UFOP dos estudantes PEC-G/ UFOP matriculados no ano de 2020

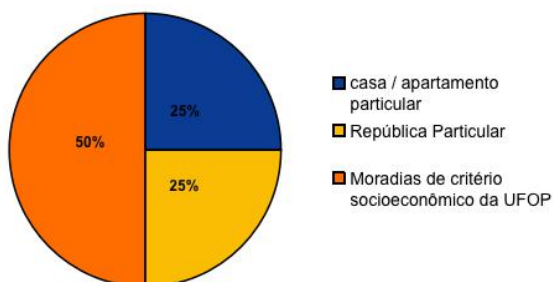


Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

Considerando que a rede de relacionamentos foi apontada como um facilitador no processo de adaptação, destacamos que 58% dos estudantes disseram passar a maior parte do seu tempo na universidade com brasileiros e estrangeiros, 34% apenas com brasileiros e um estudante mora sozinho.

O local onde moram também pode influenciar na questão da interação social, pois 50% dos estudantes residem em moradias de critério socioeconômico da UFOP, cujas vagas são divididas em apartamentos e casas com capacidade para no mínimo quatro pessoas; 25% dos estudantes estão em repúblicas particulares e os outros 25% em casa / apartamento particular, conforme apresentado no Gráfico 30. Vale ressaltar que conforme foi apresentado no Gráfico 14, a maioria dos estudantes conta com os auxílios da PRACE, o que inclui as moradias estudantis, para se manter na instituição.

Gráfico 30- Residência atual dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

A participação dos estudantes em atividades diversas oferecidas pela UFOP não é realizada com muita frequência, conforme apresentado no Gráfico 31. Este dado pode ter sido impactado também pelo momento em que a pesquisa foi feita, pois no primeiro semestre de 2020 os estudantes tiveram poucos dias de aula até que a suspensão das atividades acadêmicas ocorresse em virtude da pandemia do novo coronavírus. Assim como em questões anteriores, foi dada aos estudantes a oportunidade de selecionar a opção “outro” e incluir atividades que não haviam sido citadas.

Gráfico 31 - Atividades que os estudantes PEC-G matriculados no ano de 2020 participam com frequência na UFOP



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

As perguntas finais se relacionam com a obtenção do diploma e as perspectivas futuras dos estudantes. Para 67% dos estudantes a obtenção do diploma é algo que consideram muito importante para a carreira profissional que pretendem seguir no futuro, os outros 33% classificaram a obtenção do diploma como algo importante e necessário.

Para Bourdieu (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002), o investimento escolar das famílias, e dos próprios estudantes, tende a ocorrer conforme suas expectativas de êxito e retorno provável em maiores oportunidades de trabalho e ascensão social. As estratégias de ação de acordo com cada classe social podem ser mais seguras ou mais arriscadas a depender da quantidade de recursos que poderão ser disponibilizados para alcançar tal objetivo, ou seja, os recursos financeiros, a dedicação e o tempo a ser despendido.

Ainda de acordo com a teoria de Bourdieu, quando se trata de classes populares, o investimento na educação tende a aumentar quando a família percebe um comprometimento dos estudantes com a escolarização, assim, um histórico de “bom aluno” e poucas reprovações ao longo da trajetória podem favorecer um incentivo familiar para que continuem estudando. Já para as classes médias, esta aposta na ascensão social por meio da educação se dá de forma mais deliberada e sistemática, pois estas famílias acreditam na probabilidade de sucesso escolar dos seus filhos e nos retornos que a escolarização pode trazer.

Voltando aos dados do questionário, quando perguntados se a conclusão do curso pode lhes proporcionar melhores oportunidades de trabalho ao retornar aos seus países de origem, 67% disseram que sim e 33% disseram não saber responder ou não ter certeza, estes dados estão apresentados no Gráfico 32. Cabe ressaltar aqui que a proposta principal do convênio é que os estudantes possam aplicar os conhecimentos adquiridos na graduação no desenvolvimento de seus países de origem.

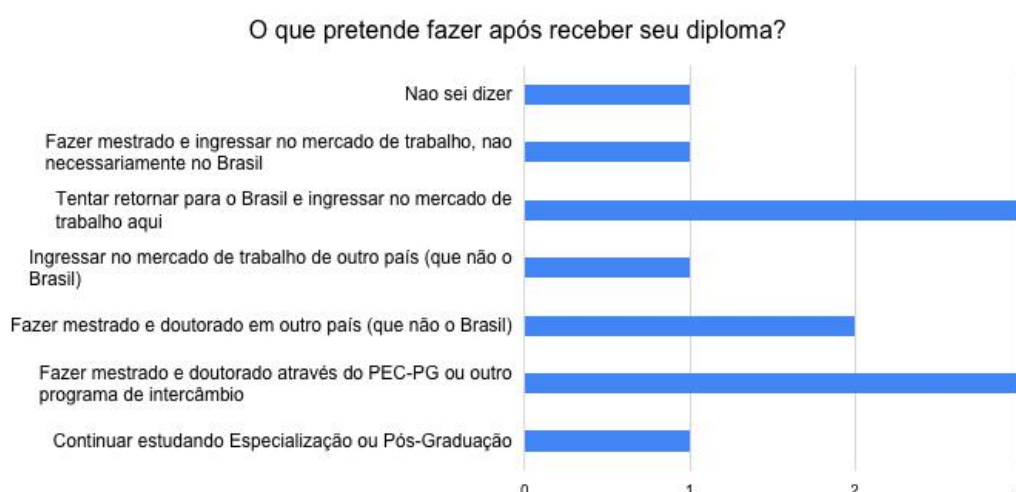
Gráfico 32 - Conclusão do curso X oportunidades de trabalho no país de origem dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

Após concluir a graduação a maioria dos estudantes manifesta o interesse em continuar estudando, seja no Brasil, nos seus países de origem ou em outros países. Alguns estudantes manifestaram o interesse de retornar ao Brasil para aqui ingressar no mercado de trabalho. As respostas à esta questão estão compiladas no Gráfico 33. Cabe destacar que foi dada a opção outros para que pudessem incluir outras possibilidades de resposta.

Gráfico 33 - Expectativas dos estudantes PEC-G / UFOP matriculados no ano de 2020 após recebimento do diploma de graduação



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020)

Por fim, cabe destacar que 58% dos estudantes disseram conhecer outras pessoas que já haviam passado pelo PEC-G, entretanto, quando perguntadas se estas pessoas tiveram melhores oportunidades de trabalho no momento de retorno aos seus países, a principal resposta dada foi “não sei responder”. Ou seja, não é possível afirmar que os egressos de fato retornaram aos países de origem para trabalhar ou mesmo se a graduação que fizeram no Brasil teve ou não um impacto nas oportunidades de trabalho em suas vidas.

Os dados obtidos com os questionários nos oferecem um panorama geral sobre os estudantes PEC-G matriculados no ano de 2020 na UFOP que contribuíram com esta pesquisa. De forma geral, estamos falando de um grupo onde a maioria são homens negros, de vinte e poucos anos, de classe média baixa de um país africano. Entretanto, as entrevistas individuais apresentadas no Capítulo 4, a seguir, irão nos permitir conhecer de forma um pouco mais aprofundada as vivências e histórias de alguns destes estudantes.

Ao longo do Capítulo 4, buscamos correlacionar e consolidar as informações obtidas nos questionários e entrevistas, bem como promover uma reflexão ampla sobre os achados da pesquisa. Dessa forma, os dados dos questionários serão retomados e exemplificados com relatos dos estudantes entrevistados, permitindo, assim, conhecermos um pouco mais sobre suas trajetórias e vivências pessoais.

Capítulo 4

A BUSCA PELO DIPLOMA NO BRASIL: O CAMINHO ATÉ A UNIVERSIDADE, VIVÊNCIAS E PERSPECTIVAS FUTURAS

A autora nigeriana Chimamanda Adichie (2019) afirma que reduzir a história de uma pessoa à parte que conhecemos dela é uma forma injusta de representar alguém. De fato, este capítulo não pretende criar uma história única e definitiva sobre quem são os estudantes que atualmente participam do PEC-G na UFOP, muito pelo contrário, busca mostrar que apesar da diversidade nos percursos traçados até aqui entre estes estudantes de diferentes países, há algo que os aproximam. Adichie (2019) ressalta ainda que nenhuma história é definitiva, assim, estão sujeitas a uma série de reconstruções ao longo do percurso.

O consolidado das informações obtidas através dos questionários trouxe diversas temáticas que convergem com estudos da Sociologia da Educação e com o referencial teórico que serviu de base para este trabalho, mas acima de tudo, nos instiga a conhecer e aprofundar nas histórias reais e que somente poderão ser contadas pelos próprios estudantes participantes do PEC-G. Assim, as entrevistas individuais, transcritas e analisadas se impuseram como um importante recurso para captar as sutilezas e especificidades das trajetórias e vivências universitárias de alguns desses estudantes.

Conforme relatado anteriormente, foram convidados a participar das entrevistas individuais os participantes do PEC-G na UFOP com matrícula ativa no ano de 2020, mas que tivessem pelo menos um ano de curso, de forma que fosse possível avaliar o processo de adaptação à universidade em um ano letivo regular. Definir um critério de exclusão foi necessário em virtude da especificidade do ano letivo de 2020, que sofreu impacto da pandemia do coronavírus, e que certamente impactou o processo de adaptação dos estudantes ingressantes no referido ano.

Participaram da pesquisa estudantes dos três *campi* da UFOP, sendo quatro estudantes de Ouro Preto, um de João Monlevade e uma de Mariana. Consideramos esta divisão compatível com a quantidade de cursos por campus, pois é em Ouro Preto que estão localizados a maioria deles. Foram entrevistados estudantes de ambos os sexos, de diferentes classes socioeconômicas, e de países da América Latina e África.

Os estudantes foram nomeados através de pseudônimos por eles escolhidos e serão apresentados a seguir com base nas entrevistas individuais e informações preenchidas no questionário anteriormente. Os nomes citados pelos estudantes em suas entrevistas também foram substituídos por nomes fictícios.

4.1 CONHECENDO OS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Kojo

"Valeu a pena sim! Valeu a pena de ter arriscado, de fazer essa linda jornada [...]" (Kojo, estudante de Gana)

Kojo tem 25 anos, nasceu em Gana, e veio para o Brasil cursar Farmácia, no campus de Ouro Preto. A língua oficial do seu país é o inglês e antes de vir para a UFOP ele estudou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, onde fez o curso de português e realizou o exame Celpe-Bras. No momento da entrevista, o estudante acabava de concluir o curso de graduação. Ele mostrou-se muito interessado em contribuir com a pesquisa e dividir informações sobre sua cultura, seu país, sua trajetória acadêmica e história de vida, além de se colocar disponível para intermediar o contato com outros estudantes do Programa, caso fosse necessário. Sua ajuda foi de grande valia para esta pesquisa.

Em Gana, Kojo morava com os pais, uma irmã mais velha e um irmão mais novo na capital. Segundo ele, é uma cidade com boa infraestrutura urbana e bem planejada. Seu pai é contador e fez o curso superior enquanto trabalhava, já sua mãe, é professora de educação infantil e completou o ensino médio, tendo em seguida feito uma especialização para poder dar aulas. Seus avós, maternos e paternos concluíram o ensino médio. O estudante considera que o padrão de vida da sua família é de classe média baixa em seu país e que apesar da família passar por algumas dificuldades os pais se esforçaram para que eles sempre tivessem "pelo menos o básico" em casa.

Nos anos iniciais de estudo, a casa da avó materna era um apoio ao longo da semana, onde ele e os irmãos moravam de segunda a quinta-feira enquanto os pais trabalhavam. Lá conviviam também com outros tios e primos. Na sexta-feira os pais os buscavam e passavam os finais de semana juntos. No período em que passavam

na casa da avó, Kojo e seus irmãos recebiam a ajuda dos primos com as atividades escolares, e nos finais de semana eram os pais quem ajudavam com as tarefas. Atualmente, seu irmão faz faculdade em Gana e sua irmã, que já é formada em Administração, trabalha na área de Recursos Humanos. Apenas Kojo saiu do país para estudar.

Falando de forma mais específica sobre sua trajetória acadêmica, Kojo disse que entrou na escola com cinco ou seis anos de idade e que ele e os irmãos estudaram em escolas públicas no Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, no seu caso, houve a mudança para uma escola privada no último ano do ensino fundamental, quando o estudante apresentou baixo desempenho em matemática e o pai decidiu mudá-lo de escola para que concluísse esta etapa. Em seguida retornou para uma escola pública, onde concluiu o Ensino Médio.

O estudante relata que apesar dos pais terem uma rotina de trabalho "pesada", sempre frequentavam a escola, e quando não podiam, pediam a um tio para representá-los, o que raramente acontecia. Seu pai, principalmente, fazia questão de acompanhar os estudos dos filhos, pois considerava que havia sido um bom aluno e cobrava de Kojo e dos seus irmãos também um bom desempenho. O estudante contou da sua rotina escolar e do fato de ter muitas atividades extracurriculares, como excursões para pontos turísticos de Gana. Às sextas-feiras o tempo era mais livre e podiam jogar bola e brincar na escola. Havia também aulas de coral, dança, computação e curso de Primeiros Socorros que faziam parte das atividades escolares.

Com relação ao Ensino Médio, o estudante disse que as melhores escolas em Gana funcionavam no formato de internato, com restaurante e dormitórios, e foi em uma delas que estudou. O planejamento de atividades diárias era mais rígido, com hora para acordar, comer, ir para as aulas e também para o tempo livre.

Quando perguntado sobre o que achava que mais contribuiu para que chegasse à universidade, o estudante pontuou a questão da disciplina, seu esforço para fazer o que precisava ser feito e manter o foco. Além disso, Kojo se considera uma pessoa curiosa e disposta a se adaptar ao novo. Disse também que o apoio dos pais foi muito importante para que continuasse os estudos.

De acordo com Kojo, Gana possui poucas universidades públicas e como ele não foi aprovado no curso de Farmácia lá, buscou outras opções fora do país. A princípio o fato de não falar português o deixou desanimado quanto ao PEC-G, mas

depois resolveu arriscar, ponderando que seria uma oportunidade de conhecer outras culturas e que se não desse certo, poderia tentar outro local. Outro fator que foi decisivo foi o fato do curso no Brasil ser 100% gratuito, pois nos outros países, mesmo que tivesse bolsa de auxílio ficaria muito mais caro e mais difícil de se manter. Ele tomou conhecimento sobre o PEC-G através de uma amiga de seu pai, cuja filha chegou junto com ele para estudar no país.

O estudante relatou que tinha, segundo ele, como muitos estrangeiros, uma visão totalmente diferente do Brasil, e disse, que o que mais conhecia sobre o país se relacionava a São Paulo, Rio de Janeiro, futebol e samba. Disse que "infelizmente" desconhecia Minas Gerais ou outros estados e que pesquisou sobre onde iria estudar para conhecer mais sobre as cidades e o país, utilizando como exemplo a importância da cidade de Ouro Preto na história do Brasil.

Kojo chegou em Porto Alegre com 18 anos e disse que o processo de adaptação foi difícil, inicialmente, por conta da distância da família, do clima frio do sul do Brasil e da alimentação. Relatou que sente muita saudade da família, pois não teve condições de retornar ao seu país nestes sete anos. Ressaltou o quanto foi importante ter acesso às bolsas da PRACE e PROMISAES para facilitar sua permanência, em especial quando já estava no Brasil e ocorreram mudanças na situação familiar. Ainda sobre o processo de adaptação, comentou da importância das amizades que foi construindo ao longo do tempo e da busca por professores e outros servidores da instituição que pudessem auxiliá-lo a resolver dificuldades acadêmicas e práticas do dia-a-dia. O estudante elogiou muito a qualidade do curso de Farmácia, as atividades práticas e os professores. Disse ter feito iniciação científica e ter sido monitor em uma disciplina. Participava de jogos de vôlei e futsal na Escola de Educação Física (EEF-UFOP). Ele deixou claro na sua fala o orgulho e satisfação por ter concluído a graduação no curso que desejava.

Uma experiência negativa relatada pelo estudante foi vivenciar uma situação de racismo em Ouro Preto, quando ele e outro colega do PEC-G foram abordados por um policial que lhes apontou uma arma enquanto voltavam caminhando de uma ida ao supermercado. Kojo disse que neste episódio precisaram mostrar seus documentos e explicar que eram estudantes e que isso o marcou e o deixou bastante assustado. Já no ambiente universitário, disse nunca ter vivido situação de discriminação por parte dos colegas e professores.

Quanto aos planos futuros, Kojo, a princípio, pretendia voltar para Gana assim que se formasse e depois decidir o que fazer, mas com a pandemia seus planos mudaram e inclusive tentou um processo seletivo para trabalhar no Brasil. Disse estar aberto à possibilidades, aqui, em Gana ou outros países, mas o que gostaria mesmo era de ganhar experiência profissional. Ele relatou ainda que sua família ficou muito feliz por ele ter concluído a graduação e que profissionais com formação no exterior costumam ser valorizados no momento do retorno, em especial por conta da qualidade do ensino ofertada em outros países, como ele percebe no curso de Farmácia da UFOP.

Amani

"Quando cheguei aqui no Brasil, com tudo que estava passando na vida, fui vendo a sociedade e tal, e aí que eu descobri que eu sou negro, sabe [...]" (Amani, estudante de Camarões)

Amani tem 29 anos e veio de Camarões, onde as línguas oficiais são o inglês e o francês. Ele chegou ao Brasil em 2013, sem conhecer a língua portuguesa, e morou em Brasília por dois anos, onde fez o curso de português e em seguida realizou a prova do CELPBRAS. O estudante começou o curso de Engenharia Civil em Brasília, mas não se adaptou e pediu transferência, chegando na UFOP em 2015 para cursar Engenharia de Minas, no campus Ouro Preto. No momento da entrevista o estudante estava matriculado em disciplinas do oitavo e nono período.

Sobre a escolaridade de sua família, Amani relata que seus avós paternos eram analfabetos, já o avô materno fez curso superior e a avó materna tem o ensino fundamental incompleto. Seu pai chegou ao mestrado em Filosofia, e a mãe parou os estudos no ensino médio. O pai ocupava um cargo público de Secretário de Educação, quando o estudante veio para o Brasil, mas pouco tempo depois se aposentou. Já a mãe trabalha na área de negócios, como corretora de imóveis. Amani disse que a situação socioeconômica da sua família equivale à classe média em seu país.

O estudante possui 12 irmãos, sendo seis irmãs já graduadas, cinco delas com mestrado e uma com doutorado, e seis irmãos, um deles já falecido e os

demais com curso médio, concluído ou não, ou técnico profissionalizante. Apenas Amani saiu do país para estudar.

Seus estudos ocorreram integralmente em escolas públicas, tanto no ensino fundamental como no médio, entretanto, elas não são totalmente gratuitas em seu país, devendo a família pagar uma mensalidade. Geralmente quem o auxiliava nos estudos eram o irmão e a irmã mais velhos, cuja diferença de idade é de cerca de 13 anos. Os irmãos também representavam os pais nas reuniões escolares quando estes não podiam estar presentes. Sobre o ensino fundamental Amani falou muito sobre as brincadeiras e quase nenhuma rotina de estudos, exceto nas quintas-feiras à tarde, em que se preparava para fazer os "controles" na sexta-feira, um tipo de exame para avaliar o que os estudantes haviam aprendido. Sua maior preocupação era evitar os "castigos", que variavam de tarefas de organização da sala de aula à "chicotadas", que de acordo com ele faziam parte do cotidiano escolar.

A passagem para o Ensino Médio trouxe mudanças na sua rotina, embora afirme que no primeiro ano ainda passava boa parte do tempo brincando e "correndo". Já no segundo ano, começou a se organizar melhor e estudar com mais frequência, para tirar boas notas e também impressionar as colegas. Assim, teve bom aproveitamento no Ensino Médio, por ter mais foco e buscar excelência. Algo que também o motivou nessa busca foi uma conversa com o pai sobre a possibilidade de cursar Medicina na Sobornne em Paris, mas a crise de 2008 - 2009 acabou prejudicando seus planos. O pai propôs então que iniciasse outra faculdade em Camarões até que as coisas melhorassem um pouco, o que segundo ele, nunca ocorreu.

Amani relata que tinha as irmãs como modelo e que isso o motivou a fazer o curso superior, além do próprio pai, que assim como elas, o incentivava a continuar estudando. Depois de algumas tentativas para passar no curso de Medicina, acabou desistindo por achar que estava demorado muito para ingressar na universidade. Iniciou, então, a graduação em Biologia, em Camarões, mas não finalizou o curso porque ficaram algumas disciplinas sem concluir quando optou por vir para o Brasil pelo PEC-G cursar engenharia. Perguntei porque não tentou o curso de medicina pelo PEC-G, e ele disse que havia estabelecido uma idade limite para ingressar no curso, caso contrário, faria outro de quatro ou cinco anos. Disse ainda que não pretende cursar Medicina quando se formar em Engenharia.

Assim, o PEC-G só se tornou uma opção quando a possibilidade de ir para a Europa foi dificultada pela crise, foi quando seu pai sugeriu que buscasse informações sobre o Programa com um amigo que já estava no Brasil cursando Medicina. O estudante afirma que não conhecia quase nada sobre o Brasil, além do futebol e das telenovelas, que são dubladas em francês, logo não sabia sequer qual era a língua falada aqui. Disse que é comum as pessoas saírem de Camarões para estudar na Europa, nos Estados Unidos, no Oriente Médio ou Ásia, mas que a possibilidade de estudo no Brasil foi algo que teve conhecimento no Ensino Médio, através deste amigo, cujo tio "trabalhava na Petrobrás, sabe? Rio de Janeiro. De Engenheiro e tal. Ele é um dos primeiros PEC-G".

Sobre a chegada e o processo de adaptação no Brasil, Amani destaca como foram diferentes suas vivências em Brasília e em Ouro Preto, ressaltando a afetividade e espontaneidade dos mineiros para oferecer ajuda e acolher alguém que acabaram de conhecer. Segundo ele, em Brasília "raramente as pessoas vão te ver e te tratar como em Minas, por exemplo, como as pessoas te parar, aí conversar com você, com esse calor, sabe, te dar um abraço, querendo saber mais sobre você, só bater papo, do nada assim". Ele ressaltou que além do acolhimento recebido na cidade de Ouro Preto, a atuação da equipe da PROGRAD e o apoio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), dos professores e de outros colegas PEC-G foram fundamentais para sua adaptação na UFOP. No momento atual, já se sente totalmente integrado à instituição, disse já ter participado de projetos de pesquisa e que faz muitos cursos pela Fundação Gorceix²². Além disso, possui amigos e uma namorada que são sua rede de apoio no Brasil.

Com relação à questão financeira, Amani destacou que após a aposentadoria do seu pai, ele não enviava mais os USD 400 (quatrocentos dólares americanos) mensais previstos no Termo de Responsabilidade Financeira do PEC-G, e o estudante acabava contando com alguma ajuda também de outros familiares. Disse que as bolsas do PROMISAES, PRACE e Fundação Gorceix foram de grande valia.

Quando perguntamos se o estudante passou por alguma situação de discriminação, ele relatou que na primeira semana de aula em Brasília, vivenciou pela primeira vez uma situação de racismo e disse que como era algo novo para ele, a princípio não entendeu a situação, questionando um estudante de Gana que o

²² A Fundação Gorceix oferece apoio à Escola de Minas da UFOP. Informações disponíveis em: <http://site.gorceixonline.com.br/apoio-a-escola-de-minas>

acompanhava sobre o que havia acontecido no caminho para a universidade. No mesmo dia conversou também com uma professora sobre o ocorrido o que o fez pensar sobre sua identidade e sua cor de pele. Infelizmente esta não foi a única situação de preconceito pela qual o estudante passou. Era ele quem estava com Kojo na situação relatada na primeira entrevista realizada nesta pesquisa, além disso, disse ter ocorrido outras situações em que percebeu que era observado e tratado de forma diferente em ônibus, restaurantes e shoppings. O estudante ressaltou como essas experiências o marcaram e disse que ele é estrangeiro e vivenciou estas situações, mas fica imaginando como vivem os brasileiros que convivem com o racismo por toda a vida.

Amani disse que de uma forma geral a experiência de participar do PEC-G foi boa, em especial na questão das trocas culturais. Diz não ser mais a mesma pessoa que chegou ao Brasil, que mudou muito, nas suas palavras: "antigamente eu até podia pensar totalmente como um africano, mas hoje em dia eu penso mais, vamos dizer, penso uma coisa global, porque convivi com várias pessoas de outros lugares. Então, é... eu mudei positivamente. E mudei, aprendi muito". Disse que as pessoas que chegam devem ter a "mente aberta" porque irão se deparar com muitas diferenças e que precisam aprender a se adaptar a elas.

Sobre o futuro, o estudante disse que pretende concluir o curso em breve, mas não tem certeza se irá retornar para o seu país, visto que a situação sociopolítica no momento está muito complicada²³. Além disso, não sabe se realmente pretende trabalhar na área de Engenharia de Minas e cogita a possibilidade de seguir alguma carreira na área de Ciências Humanas. Amani não retornou ao país depois de vir para o Brasil, disse querer muito ver sua família e seu filho, que era um bebê quando o estudante deixou o país, mas que os familiares o incentivam a buscar por alguma oportunidade fora do país, pois acreditam não ser o melhor momento para retornar.

Lima

²³ O estudante se referia à chamada Crise Anglófona, uma crise separatista no Camarões que teve início em 2016.

"[...] eu me sinto bem acolhido pela universidade e pela cidade. Eu acho que o fato da maioria dos estudantes serem de outras cidades e eu chegar de outro país me ajuda muito, porque todo mundo sai de casa para estudar." (Lima, estudante do Peru)

Lima nasceu no Peru, tem 23 anos e cursa o 5º período de Engenharia Mecânica no campus Ouro Preto. O estudante definiu seu conhecimento da língua portuguesa como intermediário antes da chegada ao Brasil e a prova do CelpBras foi realizada no seu próprio país, cuja língua oficial é o espanhol. Ele vem de uma família de classe média, sua mãe tem um pequeno negócio e o pai trabalha em uma empresa. Os pais alcançaram o nível superior, tendo o pai se graduado em Engenharia e a mãe frequentou, mas não concluiu, o curso de matemática. Ele tem uma irmã mais velha que atualmente cursa mestrado. O estudante não soube informar qual era a escolaridade dos seus avós.

Quanto à trajetória acadêmica, Lima disse ter passado tanto por escolas públicas quanto privadas. Após as aulas costumava andar de bicicleta e fazer suas atividades escolares sozinho, pedindo ajuda aos pais ou a irmã apenas se necessário. Era sua mãe quem costumava ler para ele quando criança e também quem mais participava das reuniões escolares. Quando ingressou no ensino médio costumava ir para a loja da mãe depois da aula para auxiliá-la com o comércio. O estudante acredita que era um bom aluno, pois geralmente resolvia as atividades escolares sozinho e sem muitas dificuldades.

Lima afirma que seu interesse pelo curso superior começou em uma escola privada na qual estudou, onde os professores falavam sobre a universidade e suas experiências, o que despertou sua curiosidade. Ele, a princípio, não sabia que carreira seguir, mas começou a pesquisar sobre algumas possibilidades e fez um curso técnico. Apesar do seu pai ter curso superior, ele não exercia a profissão, assim, o estudante acredita que a motivação para ingressar na universidade veio, principalmente, da escola.

A passagem do ensino médio para a universidade levou algum tempo, pois o estudante perdeu a data das provas de seleção das universidades do seu país e não estava muito certo sobre qual carreira seguir. Ele passou um período viajando com a mãe, e sua irmã veio estudar no Brasil pelo PEC-G, em Fortaleza, o que o motivou a tentar também uma vaga no Programa. O estudante relata que não conhecia muito

sobre o Brasil e não imaginava o quão diferente poderia ser a cultura. Ele demonstra nas suas falas um perfil curioso em relação às estas diferenças, ressaltando que gosta de viajar e conhecer lugares e culturas novas.

A justificativa para a escolha do curso é o fato da Engenharia Mecânica lhe dar a oportunidade de poder trabalhar em várias áreas distintas, fazendo interface com outros cursos, como a Engenharia de Produção. Sua principal dificuldade no momento da chegada foi estar longe da família, pois sentia muita saudade. Além disso, teve problemas com as disciplinas relacionadas a matemática, mas disse que já conseguiu superar esta barreira do início do curso. O estudante recebe auxílio financeiro da família e as bolsas da PRACE / UFOP.

Dentre os pontos positivos da vida universitária, o estudante relatou que conheceu muita gente e que esta interação com outros estudantes, inclusive de países diferentes, tem sido muito boa. Quando questionado sobre situações de preconceito, Lima, que se autodeclara pardo, disse que em alguns locais as pessoas o perguntam de onde ele é ou lhe tratam de forma diferenciada, mas nada muito "agressivo", usando suas palavras.

Sua rede de apoio no Brasil é composta principalmente pelos estudantes com quem mora e aqueles que viviam em uma república na qual permaneceu no momento que chegou à UFOP. Ele disse se sentir acolhido e integrado à universidade e apesar de ainda não participar de projetos de extensão e pesquisa, por exemplo, já pesquisou sobre eles e pretende ingressar assim que tiver uma oportunidade.

Quanto aos planos futuros, Lima afirma que após concluir o curso no Brasil pretende fazer pós-graduação e trabalhar em algo ligado ao seu curso. No momento da entrevista ele estava no Peru, pois retornou ao país assim que as fronteiras, que haviam se fechado por conta da pandemia do coronavírus, foram reabertas.

Tupac

"[...] eu já sinto que sou mais um brasileiro estudando aqui, me sinto à vontade." (Tupac, estudante do Peru)

Tupac tem 19 anos, nasceu no Peru e cursa o 3º período do Engenharia de Produção na UFOP, no campus de João Monlevade. Ele vem de uma família de classe média, possui uma irmã mais velha, que veio para o Brasil estudar Geologia pelo PEC-G, e um irmão mais novo que atualmente cursa o ensino médio em seu país. O estudante não soube informar a escolaridade do seu avô materno, mas as avós e o avô paterno chegaram ao ensino médio. Sua mãe fez curso técnico profissionalizante, mas não exerceu a profissão, já o pai, formado em Zootecnia, cursou mestrado e estava aposentado quando o estudante veio para o Brasil.

O estudante, assim como seus irmãos, passou por escolas públicas e privadas ao longo da sua formação. No ensino fundamental morou com a avó por um tempo e ela costumava ler para ele, assim como seus pais o faziam até que aprendeu a ler. A ajuda com as atividades escolares era dada principalmente pela mãe e pela irmã, já que o pai trabalhava e, segundo ele, tinha menos tempo. Os pais costumava participar das atividades realizadas pela escola, mas a frequência diminuiu depois do pai passar por um problema de saúde.

Tupac relata que sempre teve uma rotina de estudos compatível com a demanda apresentada pela escola e aumentava o tempo de estudo quando tinha mais atividades. Ele acredita que era um aluno com notas acima da média e que conseguia ter foco nos estudos. A rotina se intensificou no ensino médio e Tupac disse que chegou a participar de concursos de matemática e era um dos melhores alunos da sala, ganhando inclusive cursos extras da escola como incentivo aos estudos.

Após concluir o ensino médio (secundário) no Peru, se matriculou em um curso de português já pensando em tentar estudar no Brasil. O estudante relata que seu pai foi seu maior incentivador, pois conseguiu melhorar sua condição de vida por meio dos estudos, já que os avós de Tupac, ofereceram a ele a possibilidade de continuar estudando apesar da situação financeira da família ser precária. Seu pai dizia que a "faculdade abre muito os horizontes" e incentivava os filhos a continuarem estudando.

Apesar do estudante ter pesquisado sobre os estudos no Canadá e na Rússia, por exemplo, o fato da irmã já estar no Brasil e a proximidade com o seu país foram importantes na sua decisão pelo PEC-G. Além disso, o estudante falou muito sobre a qualidade do ensino e da classificação de universidades brasileiras em rankings internacionais.

Tupac demonstra estar satisfeito com sua vivência internacional, ele falou muito sobre as possibilidades que vislumbra para sua carreira, seja no mercado de trabalho ou no próprio meio acadêmico. Enfatizou também seu crescimento pessoal e aprendizado na convivência com as pessoas que conheceu no Brasil. Ele achava que seria difícil se adaptar, e inicialmente, sua maior dificuldade foi a língua, mas segundo ele, conseguiu se "dar bem", sendo inclusive monitor de uma disciplina já no segundo período do curso. O estudante disse estar atento às oportunidades de fazer extensão e participar da empresa júnior.

Quanto ao fato de ser estrangeiro, Tupac relata que foi recebido com atenção e cuidado tanto por colegas como por professores, e que eles estão sempre dispostos a ajudá-lo. O estudante relatou que em 2019 seu pai faleceu, e que algumas pessoas se ofereceram inclusive para pagar sua passagem para o Peru. Disse também que o apoio recebido da CAINT facilita a resolução das questões burocráticas relacionadas ao Programa.

Inicialmente o plano de Tupac era se graduar no Brasil e retornar para o Peru, entretanto, atualmente ele pensa em outras possibilidades, como fazer uma pós-graduação ou mesmo ingressar no mercado de trabalho, no Brasil ou em outro país. Ele acredita que a graduação na UFOP aumenta suas chances de conseguir um bom emprego e será um diferencial no seu currículo.

Paula

"[...] quando eu cheguei lá [no Brasil] eu vi pobreza que eu nunca vi aqui na África." (Paula, estudante de Cabo Verde)

Paula tem 20 anos e cursa o 3º período de Medicina na UFOP. Ela é de Cabo Verde e no momento da entrevista encontrava-se em seu país, já que o governo local disponibilizou transporte aéreo para que os cidadãos que estavam em outros países pudessem retornar às ilhas em virtude da pandemia do coronavírus. Ela vem de uma família de pessoas migrantes, o pai mora em Portugal e lá trabalha como pedreiro, a avó paterna, que a criou, foi para os Estados Unidos e a estudante, antes de mudar-se para o Brasil, morava em Cabo Verde com um tio, formado em Engenharia Aeronáutica pelo PEC-G.

Sua formação acadêmica ocorreu em escolas públicas, nas quais é necessário pagar uma contribuição mensal de acordo com a situação socioeconômica da família, e cujo valor aumenta a medida que avançam os anos de estudo. O pai de Paula estudou até o ensino fundamental e a avó era analfabeta, e ela ressaltou que eles são pessoas muito inteligentes e que a ajudavam com as atividades escolares no ensino fundamental, além de participar ativamente das reuniões escolares, em especial a avó.

Paula disse que sempre se destacava na escola e era uma boa aluna, comprometida com seus estudos e com a organização para realizá-los. Sua escolha pelo curso de medicina ocorreu antes mesmo de entrar no ensino médio e tinha consciência de que para alcançar tal profissão teria que se dedicar muito. Para cursar o ensino médio mudou-se para a casa do tio na capital, e a namorada do tio à época passou a auxiliá-la com as atividades escolares, quando necessário.

Paula relata que quando tentou o PEC-G ainda não era oferecido nenhum curso de medicina em Cabo Verde, sendo o primeiro aberto quando ela já estava aprovada no Brasil. Ela tinha em mente que para seguir a carreira escolhida teria que sair do país. Sua avó gostaria que ela fosse se graduar em Portugal, mas como o tio havia se formado pelo PEC-G e uma prima estava no Brasil estudando, optou também pelo Programa aqui. Apesar dos parentes conhecerem o Brasil, sua visão pessoal sobre o país era bastante diferente da realidade que aqui encontrou, imaginava um país muito rico e desenvolvido, com uma população em sua maioria branca, que costumava ver nas telenovelas. Apesar do impacto inicial, disse gostar de morar em Ouro Preto, uma "cidade calma" e que em nada se compara às grandes metrópoles que via na TV.

Ela diz que o intercâmbio tem sido uma das melhores experiências que já teve, que se encontrou no Brasil, onde foi bem acolhida e possui grandes amigos. Apesar da língua oficial do seu país ser o português, Paula disse ter tido bastante dificuldade no início, mas logo os seus colegas de sala passaram a falar de forma mais pausada e explicando algumas palavras que ela não compreendia. O relacionamento com os professores também foi algo que a estudante destacou, enfatizando o acolhimento recebido por ela.

Paula é uma mulher negra e disse não ter passado por nenhuma situação de preconceito na universidade, de gênero, cor ou por ser estrangeira. Ela disse que a sua turma é a que tem mais alunos(as) negros(as) no curso de medicina da UFOP,

tendo "se encontrado" junto aos colegas. A estudante se mostra bastante envolvida com a universidade e com o curso, participa atualmente de um projeto de extensão como voluntária e também de duas ligas acadêmicas. Ela possui bolsas de assistência da PRACE, mas disse que pode pedir ajuda de custo ao seu país, se necessário, mas nunca concorreu.

A moradia também foi um desafio no início, pois chegou em uma república estudantil e não se adaptou ao ambiente, mudando-se logo em seguida, para a casa de uma senhora que pertencia à igreja que a estudante frequentava. Depois de um tempo ela precisou mudar-se desta casa por questões de saúde, mas fala com muito carinho das "mães" que encontrou em Ouro Preto, na primeira casa e na outra em que mora atualmente.

Quanto aos projetos futuros, Paula disse que se graduar em Medicina é seu maior sonho. Ela pretende se especializar em cirurgia e retornar para Cabo Verde para lá exercer a profissão. Na sua opinião, as pessoas que se formam no exterior são valorizadas no momento do retorno ao país, em especial pela qualidade do ensino a que têm acesso.

Caók

"Eu acho que para ser estudante do PEC-G na UFOP tem que ser uma pessoa sobretudo consciente de que está em um espaço privilegiado e que tem sim que mostrar ou produzir alguma coisa diferente, de alguma forma." (Caók, estudante de São Tomé e Príncipe)

Caók é de São Tomé e Príncipe, tem 25 anos e cursa o 3º período de jornalismo na UFOP, na cidade de Mariana. Ela morava com a mãe, uma irmã mais velha e três sobrinhos antes de vir para o Brasil, mas possui uma família extensa, com mais duas irmãs por parte de mãe e irmãos de outros relacionamentos do pai. A mãe chegou até o ensino médio, mas não concluiu. Já a irmã com quem morava, parou de estudar no ensino fundamental. A mãe e a irmã trabalham como domésticas e na colheita de cacau e café, atividades que Caók as auxiliava quando lá estava. A estudante classificou seu núcleo familiar como de classe baixa em seu país. Seus avós maternos eram analfabetos e a estudante não soube informar o

grau de instrução dos avós paternos. O pai de Caók, por outro lado, possui uma situação financeira melhor e formação de nível superior em arquitetura. Seus filhos, de outros relacionamentos, tiveram a oportunidade de fazer graduação em escolas particulares em Portugal, por exemplo.

A estudante relatou que estudou apenas em escolas públicas e gratuitas e que a maior vantagem era que todas estavam a apenas alguns metros de sua residência e podia ir a pé. Caók é a caçula de quatro filhas e recebia ajuda da irmã mais velha com as atividades escolares. Eram também as irmãs que geralmente representavam a mãe nas reuniões da escola.

Caók fala com muito carinho da escola onde cursou o ensino básico e disse que esta instituição teve importante papel na sua formação, assim como uma professora que foi sua maior incentivadora e que ao perceber que ela tinha dificuldades com matemática e leitura a fazia permanecer na sala no horário do intervalo para ensiná-la.

A estudante relata que teve duas reprovações ao longo da sua formação, pois perdeu aulas e conteúdo em virtude do trabalho na lavoura, o que acabou adiando um pouco a conclusão do ensino médio. Segundo ela, sua rotina de estudos era difícil, já que a irmã precisava sair para trabalhar e era ela quem ajudava a cuidar da casa e dos sobrinhos na ausência da mãe e da irmã. Ela só parava para estudar quando não tinha trabalhos de casa para fazer. Caók chegou a fazer também um curso de informática, mas formou com atraso em relação aos colegas em virtude dos seus compromissos familiares.

Já no ensino médio, a estudante sentiu que a cobrança era muito maior e passou a se dedicar mais, pois sabia que boas notas facilitariam a sua entrada no ensino superior. Ela relatou que passou a distribuir tarefas com as sobrinhas para dar conta das atividades da casa e da escola. A passagem do ensino médio para a universidade foi um pouco demorada, pois depois de dois anos tentando ingressar no ensino superior, Caók iniciou o curso de agronomia na Universidade de São Tomé e Príncipe, mas não era a carreira que gostaria de seguir. Ao final do primeiro ano de curso foi aprovada para o PEC-G e disse ter ficado muito feliz, pois já tinha perdido a esperança de conseguir sair do país para estudar.

A estudante soube do PEC-G através de um irmão, por parte de pai, que se graduou em arquitetura pelo Programa. Ele lhe contou sobre a experiência que teve, fez a sua inscrição e a ajudou com a documentação. O irmão teve papel importante

também na mediação da relação entre Caók e o pai, para que este assinasse a sua documentação. Sua mãe deu total apoio à sua decisão e incentivou que viesse se graduar no Brasil. Caók, disse que o intercâmbio era uma oportunidade de sair do ciclo no qual estava inserida, e que ver os irmãos por parte de pai se desenvolvendo a fazia querer alcançar esta mudança, cujo sucesso atribui à sua determinação e ao esforço da mãe para auxiliá-la.

A estudante afirma que não tinha muita noção sobre o que era o Brasil e o que poderia encontrar aqui, pensava apenas na conclusão da graduação. Disse ter se surpreendido ao encontrar pessoas dispostas à ajudá-la, o que facilitou muito o processo de adaptação. Ela conta como foram importantes as orientações e acolhimento recebidos da equipe da PROGRAD e da CAINT, que lhe instruíram também sobre os programas e serviços da PRACE, onde buscou ajuda financeira e psicológica. E de um colega, que disponibilizou "tempo e dinheiro" no momento da sua chegada e até que estivesse mais estável.

A questão da língua também foi mencionada como um desafio inicial, mas ela viu como uma oportunidade de aprender e ensinar ao mesmo tempo, contando com a colaboração dos colegas no sentido de compreender e se fazer compreendida diante das situações cotidianas. Cabe lembrar que a língua oficial de São Tomé e Príncipe também é o português, e a estudante chegou a fazer um curso na Embaixada do Brasil antes de vir para a universidade.

Caók disse que nos primeiros meses se sentia estrangeira na UFOP, mas aos poucos foi sendo incluída e inserida nos grupos que frequentava, e atualmente diz ser comum ouvir de colegas "olha, já está ficando brasileira, já!". Ela comentou que uma amiga lhe explicou a importância de participar de palestras na universidade, e de debater os assuntos para ampliar suas percepções sobre as mais diversas temáticas. Disse também o quanto gosta de fazer trabalhos em grupo e o quanto aprende na interação com os colegas. Ela é voluntária em um projeto de extensão e também no Programa de Educação Tutorial (PET).

A estudante recebe a bolsa PROMISAES e da PRACE, alimentação e moradia institucional. Ela não sabia que poderia contar com estes auxílios quando chegasse ao Brasil e temia passar dificuldades já que a mãe pode contribuir com poucos recursos e a ajuda do pai não é certa nem constante. Caók enfatizou sua gratidão por poder contar com o suporte da Universidade e mencionou, que neste momento de pandemia, só foi possível continuar o curso em virtude do edital de

inclusão digital que possibilitou que tivesse acesso a um computador para poder estudar de casa.

A estudante, que é uma mulher negra, relatou duas situações em que foi vítima de preconceito racial, uma dentro do campus onde estuda e outra no centro da cidade de Mariana. Ela disse que no Brasil as pessoas cometem o racismo sem mesmo se dar conta de que o estão fazendo e que ela frequentemente se sente alvo de comentários e comportamentos preconceituosos.

Caók disse que escolheu o curso de jornalismo porque este tem maior presença masculina em São Tomé e Príncipe e ela vê potencial de desenvolvimento na carreira de mulheres nesta área em seu país. Para ela, alcançar o diploma é uma forma de valorizar todo o esforço feito para chegar até a graduação e que ela e a mãe se sentirão realizadas com esta conquista. A estudante não descarta a possibilidade de fazer um mestrado no Brasil antes de voltar para seu país e diz que irá incentivar amigos e familiares a também se inscreverem no PEC-G.

4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: TRAJETÓRIAS ESCOLARES, VIVÊNCIAS E EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES PEC-G NA UFOP

*Contra essa distância
tu me deste uma sabedora desgeografia
e engravidando a palavra africana
de tudo me tornei tão vizinho
que ganhei intimidades com teu chão brasileiro.
(Mia Couto - Um abraço para Manoel)*

Com base nas informações gerais dos estudantes PEC-G matriculados na UFOP no ano de 2020 obtidas através dos questionários, e nas entrevistas individuais com os seis estudantes acima apresentados, foram definidas as categorias de análise a partir dos eixos estabelecidos em alinhamento com os objetivos da pesquisa. Temos, então, três eixos principais: a *trajetória escolar*; a *afiliação e vivências*; e as *expectativas*.

Como categorias de análise, no primeiro eixo, que trata da *trajetória escolar*, temos a *mobilização escolar familiar*; as *disposições individuais*; a *relação com professores e/ou ambiente escolar*; e o *capital social*. No eixo *afiliação e vivências*, as categorias são: *escolhendo o Brasil: primeiras impressões*; *dificuldades*

financeiras; racismo; sociabilidade e redes de apoio; e, adaptação ao ambiente universitário. No eixo que trata das *expectativas*, iremos discutir sobre o *valor do diploma, a distinção e o prestígio*. Por fim, apresentaremos algumas informações sobre como os estudantes vivenciaram a pandemia do coronavírus, dada a condição específica em que as entrevistas foram realizadas. A seguir cada categoria será analisada com base no referencial teórico da pesquisa.

Mobilização Escolar Familiar

Com os questionários verificamos que a maioria dos avós dos estudantes PEC-G matriculados na UFOP no ano de 2020 tinham baixa escolaridade, mas nota-se que pelo menos o pai ou a mãe destes estudantes chegaram ao ensino superior. Constatou-se também que a maioria dos estudantes vieram de escolas públicas e todos disseram ter sido incentivados pelas famílias a continuar estudando, inclusive fora do seu próprio país, quando terminaram o ensino médio. Este último aspecto, diz respeito à mobilização familiar para promover a internacionalização da educação dos filhos, e é uma tendência mundial bastante discutida também por Nogueira, Aguiar e Ramos (2008) e Nogueira (1998, 2004).

Em uma perspectiva sociológica, a mobilização escolar familiar, é entendida como "um conjunto de práticas e atitudes voltadas para a escolarização bem sucedida dos filhos" (NOGUEIRA, RESENDE e VIANA, 2015, p.763). Essas práticas possuem uma série de variações, passando pela apropriação de capital cultural, econômico e social das famílias, a escolha do estabelecimento de ensino, a relação com a escola e os professores, o acompanhamento das atividades escolares, a sustentação moral e afetiva, dentre outros (SETTON, 1999; PORTES, 2006; PIOTTO, 2008; VAN ZANTEM, 2010; DIOGO, 2012; NOGUEIRA, RESENDE e VIANA, 2015; CUNHA e ALVES, 2018; MASSI, MUZZETI e SUFICIER, 2017).

A participação e mobilização da família tem destaque nas falas dos estudantes entrevistados, como por exemplo, o esforço feito pela avó de Paula para auxiliá-la com as atividades escolares, apesar de ser analfabeta. Segue abaixo trecho da entrevista:

Entrevistadora: Qual a escolaridade da sua avó?
Paula: É... ela não foi para a escola não.

Entrevistadora: Ah, mas ela sabe ler? Ela aprendeu a ler e a fazer cálculos?

Paula: Hum...Não! Ela só sabe assinar o nome dela, aí... o meu pai falava algo do trabalho de casa e ela explicava, porque ela tem um dom assim que é... ela é muito inteligente, aí ela me auxiliava lá quando meu pai não estava, ou alguma coisa.

(Paula, estudante de Cabo Verde)

Para os demais entrevistados, quando a ajuda com as atividades escolares não vinha através dos pais ou avós, como no caso de Paula, eram os irmãos mais velhos, tios ou primos que ocupavam este lugar, instruindo-os na realização das tarefas. Tal organização familiar também ocorria com relação aos compromissos escolares, onde na falta dos pais, os irmãos mais velhos ou outros familiares próximos eram enviados à escola para representá-los.

As famílias utilizavam também estratégias para auxiliar os filhos em suas trajetórias, como no relato de Kojo a seguir:

Eu estudava na escola pública e no último ano do ensino fundamental eu comecei a ter um desempenho ruim em matemática e meu pai me tirou para uma outra escola fundamental privada, para terminar o último ano [...]. (Kojo, estudante de Gana)

Esta estratégia adotada pelo pai de Kojo, de mudar o filho para uma escola privada em que teria mais chance de aprovação e depois retorná-lo para a escola pública, que considerava melhor, também foi percebida em estudos de Diogo (2012) e Nogueira, Resende e Viana (2015) e analisada como uma forma de garantir que os estudantes evitem atrasos em seus percursos escolares.

Diogo (2012, p.76) aponta que os pais também utilizam "a negociação e a sedução" como práticas educativas, como ocorreu no caso de Amani, cujo pai propõe enviá-lo para estudar Medicina na Sobornne, em Paris, caso apresentasse bom rendimento no ensino médio, o que faz o estudante se implicar mais nos estudos visto que era algo que desejava alcançar.

Nas entrevistas também ocorreram relatos de famílias que utilizaram como estratégia a mudança de bairro ou que enviaram os filhos para morar com parentes para que os estudantes ficassem mais próximos da escola, o que demonstra um claro interesse dos pais na escolha dos estabelecimentos de ensino, como também sugere o estudo de Nogueira, Resende e Viana (2015).

Por fim, cabe destacar a mobilização da mãe de Caók, que apesar da difícil situação socioeconômica, incentiva e deposita altas expectativas no futuro profissional da filha, sendo essa uma das estratégias que segundo Oliveira e Nogueira (2019) e Portes (1993), dentre outros, contribuem para a longevidade escolar de estudantes de camadas populares.

a minha mãe fala "estuda para você ser alguém na vida" e assim "valorizar a família [sobrenome da família], ajudar sua mãe quando a velha não puder mais trabalhar na roça", é assim. A minha mãe espera que quando eu chegar em São Tomé que seja uma pessoa, como eu posso dizer... uma figura de renome. (Caók, estudante de São Tomé e Príncipe)

Assim, percebe-se que a mobilização escolar familiar esteve presente na trajetória destes estudantes, variando de acordo com a situação socioeconômica, com o nível de escolaridade de suas famílias e com os recursos objetivos e materiais disponíveis em cada situação.

Disposições individuais

A relação com o processo de aprendizagem e o comportamento ativo que os estudantes demonstram para com as obrigações escolares é nomeado de formas diversas por pesquisadores que estudam a longevidade escolar: "autodeterminação, boa vontade escolar, mobilização individual, *ethos* de esforço, esforço descomunal, moral do esforço, autonomia, *habitus* individual, dentre outros" como nos mostra Oliveira e Nogueira (2019, p.5). No Capítulo 2 apresentamos os estudos de Terrail (1990) *apud* Nogueira e Fortes (2004) e Massi, Muzzetti e Suficier (2017) que discutiram as contribuições da perspectiva da individuação para a sociologia da educação.

Nos questionários todos os estudantes disseram que se consideravam "bons alunos" e informaram que em suas trajetórias tiveram poucas ou nenhuma reprovação. Isto posto, esta categoria busca discutir como a mobilização dos próprios estudantes parece ter influenciado na continuidade dos seus estudos. Na análise das entrevistas, foi possível notar que algumas características individuais ora eram compartilhadas por alguns estudantes, ora eram completamente opostas. Um exemplo desta última situação diz respeito ao comportamento ascético de Paula

com relação aos estudos, pois ao ser questionada se era uma boa aluna no ensino fundamental, respondeu:

Sim, eu sempre me destacava. Até hoje os professores falam disso, os alunos... Porque eu nunca tive dificuldade não. Porque eu desde sempre aprendi a lutar por aquilo que eu quero, sempre fui uma aluna esforçada. Então, eu me considero, eu ainda considero isso (...) (Paula, estudante de Cabo Verde)

Em seguida, Paula falou sobre a sua rotina de estudos:

[...] Antes, eu era mais reservada, eu ia para a escola e lá eu tinha... nos intervalos... tinha os intervalos e eu lia e depois quando eu chegava em casa eu tinha o vício de estudar antes de comer, uma coisa que... Tipo assim, a minha avó não se encontrava ainda.. Aí depois eu ia comer, depois estudar novamente. Meu dia era só estudar. Então, eu fiquei com essa coisa (Paula, estudante de Cabo Verde).

Assim, é possível perceber um grande envolvimento de Paula com os estudos, cuja implicação não parecia depender de uma cobrança externa, pois o fazia mesmo sem supervisão. O que a estudante nomeou como um "vício de estudar", é um comportamento que ao longo da entrevista Paula demonstra cultivar até os dias atuais.

Lahire (2005) ao explicar sobre as disposições individuais destaca que a dicotomia entre grupos ou indivíduos opostos é objeto de interesse nas ciências sociais, e, claro, na Sociologia da Educação. Temos então o relato anterior de Paula e no polo oposto, o comportamento de Amani, que ao ser questionado se era um bom aluno, respondeu sorrindo que sim, mas quando foi pedido que falasse da sua rotina, relatou:

É, importante falar a verdade. Gostava muito de brincar mesmo (risos). Nossa, nem lembro se tinha uma rotina. Eu sei que a gente estudava mesmo, de verdade, na quinta-feira. Porque toda sexta-feira tem um tipo de controle, exame de controle, para ver se você conseguiu entender as matérias da semana. Então lá, como as professoras, né... com os professores, sempre tem um castigo para gente que não estuda... essas coisas e tal. E aí, você tem que estudar! Você pode brincar de segunda até a quarta-feira, mas você fica estudando na quinta, quando você volta da escola 16 horas, fica estudando, revisando toda a matéria da semana, para você fazer o controle, para não passar castigo, né? Então a minha rotina mesmo, o que teve na minha rotina era isso, sabe? Se não tivesse castigo, nem sei o que seria, viu... (Amani, estudante de Camarões)

De acordo com a entrevista, o comportamento de Amani continuou bastante parecido com o acima relatado até o primeiro ano do ensino médio, quando ele ainda via a escola como um local para se divertir. Entretanto, muda drasticamente no segundo ano, quando ele passa a focar mais nos estudos para "impressionar as meninas" e também para corresponder a um acordo feito com o pai, que disse que se ele tivesse boas notas iria estudar em Paris. Em suas palavras:

[...] essa parte do segundo ano do ensino médio eu fiquei estudando mesmo, todo dia, todo dia antes de ir para aula eu acordava cinco horas, quatro horas, para estudar e revisar tudo o que tinha feito na véspera, assim por diante. E desse jeito que eu fiquei sempre na frente na escola, até eu me formar no ensino médio (Amani, estudante de Camarões)

Nota-se que Amani vai de um extremo ao outro quando decide se dedicar aos estudos, pois muda de um comportamento bastante despreocupado em relação à escola para o desejo de ser um dos melhores da turma. Segundo Lahire (2005) se tivéssemos como objetivo encontrar estudantes que ocupem apenas um desses dois extremos, como no caso de Paula ou no comportamento inicial de Amani, encontraríamos poucos casos. A grande maioria dos estudantes não está no extremo ascético ou no extremo hedonista, mas sim, em uma realidade mediana, ou seja:

Portadores de disposições (mais ou menos fortemente construídas) relativamente contraditórias, eles são mais numerosos estatisticamente do que seus colegas "exemplares" (do ponto de vista da oposição teórica referida). E mesmo os estudantes mais típicos dos pólos opostos poderão ser trabalhados por desejos contraditórios, pelo menos simbolicamente (Lahire, 2005, p.34).

A título de comparação, cabe apresentar um terceiro relato, que foi feito por Caók ao ser questionada se era ou não uma boa aluna:

Olha, eu me considerava boa aluna, porém, tem um porém... Eu repeti o quarto ano e repeti o nono ano. Da vez que repeti o quarto ano, foi porque eu estava na roça, estava morando na roça com minha tia Clara. Estava diretamente na roça e tinha dias que não conseguia ir para a cidade, porque eu estudava na cidade, para ter aula. Então, eu comecei a perder, ter muita falta, perder o conteúdo, e então eu repeti o quarto. Mas eu me considero uma boa aluna sim. Mas eu repeti. (Caók, estudante de São Tomé e Príncipe)

A estudante relata, em seguida, sua reprovação no nono ano e completa ressaltando que apesar das reprovações, não desistiu.

Depois eu nunca mais repeti, só essas duas vezes, uma no quarto ano e outra no nono ano. Mas eu não desisti, eu continuei. (Caók, estudante de São Tomé e Príncipe)

Essa determinação e engajamento para permanecer estudando, apesar dos desafios encontrados, mostra que Caók também tinha uma disposição para os estudos, o que corrobora com resultados encontrados nas pesquisas de Viana (2000) e Piotto (2008).

No caso de Kojo, Tupac e Lima, a disciplina é algo que parece ter favorecido uma trajetória sem muitas dificuldades e o alcance de bons rendimentos, apesar da dificuldade de Kojo, especificamente com a matemática, já relatada anteriormente. Estas disposições fazem parte do *habitus* de estudante e serão retomadas no momento em que for discutida a categoria *adaptação ao meio universitário*. Vale lembrar que o comportamento dos indivíduos não pode ser considerado de forma isolada, visto que os processos de socialização, o desejo de ascensão social, a mobilização familiar, dentre outros, também contribuem para a constituição destas disposições (LAHIRE, 2005, OLIVEIRA e NOGUEIRA, 2019) .

Relação com professores e/ou ambiente escolar

Os estudantes entrevistados destacaram como o ambiente escolar e o relacionamento com alguns professores marcam suas trajetórias acadêmicas. Ao longo da entrevista de Caók ela pontuou como a escola foi importante em sua vida. Ela fez questão de dizer o nome da escola em que estudou no ensino fundamental e sugeriu, mais de uma vez, que fosse feita uma busca no Google para que visualizássemos as fotos do local. Além disso, repetiu várias vezes o nome de uma professora em particular que teve impacto em sua trajetória:

Eu tive uma professora, o nome dela era Adelaide²⁴, ela viu que eu não sabia fazer divisão e que não sabia fazer leitura, aí todo recreio ela ficava na turma para poder me ensinar. No recreio dela, ela dizia: “você fica”, aí ela me ensinava a fazer divisão e fazer leituras. E foi assim até que eu saí. Eu passei com êxito, porque eu aprendi mesmo. Essa eu recomendo, Adelaide, ela foi uma das que me ajudou muito, hoje sei ler e escrever graças a ela, porque na minha casa, assim, não tinha ninguém para me ajudar direto, né? Só minha irmã que também estudava, então

²⁴ Este nome não foi substituído por um fictício, pois a entrevistada fez questão de demonstrar seu reconhecimento pelo incentivo recebido e a importância desta professora em sua trajetória escolar.

foi Adelaide que me alavancou para cima. (Caók, estudante de São Tomé e Príncipe)

A influência do ambiente escolar nas trajetórias dos estudantes foi discutida por diversos autores que utilizamos como referência nesta pesquisa (NOGUEIRA e CATANI, 1998; NOGUEIRA, RESENDE e VIANA, 2015; BOURDIEU, 1998; OLIVEIRA e NOGUEIRA, 2019; PORTES, 2006; PIOTTO, 2008), e podemos perceber nas entrevistas algumas situações em que a instituição e as relações estabelecidas dentro deste espaço marcam a vida destes estudantes.

Os estudos de Bressoux (2003) sobre o efeito-escola apontam que elas, sozinhas, não são capazes de compensar todas as desigualdades sociais, entretanto, têm peso no destino escolar daqueles que por elas passam. Este autor pesquisou também o efeito-professor, e, neste caso, o impacto pode ser ainda maior, em especial, se levarmos em conta o tempo que dedicam a desenvolver seus alunos, os incentivos e feedbacks que oferecem ou mesmo as expectativas que depositam sobre eles, dentre outros fatores. É possível perceber no relato anterior de Caók, e nos relatos de Paula e Lima, a seguir, exemplos de professores que causaram impacto positivo na vida destes estudantes.

Então, além da minha avó, dos meus tios, eu acho que foram três pessoas que me marcaram. A primeira, a Dora, a professora de biologia, ela sempre me incentivou. Todos os professores me incentivaram, mas ela era mais próxima, tinha a professora de filosofia também, era a mesma coisa. (Paula, estudante de Cabo Verde)

[...] eu conheci, na primeira escola, que era particular, muita gente que falava da universidade, professores que contavam a experiência deles. Então eu comecei a ter iniciativa de querer fazer faculdade ali. Nessa escola. Mas ainda não tinha um curso de interesse. Foi depois que eu fui... até que eu fui estudar, uns três anos depois de ter terminado a secundária, eu fui achar o curso que eu queria fazer. (Lima, estudante do Peru)

No caso de Lima, é interessante destacar que o estudante atribui a esta escola e aos professores o interesse inicial pela universidade, pois apesar do seu pai ter formação superior, o que lhe confere capital escolar, o mesmo não exercia a profissão, assim foram os professores que despertaram sua curiosidade para o meio acadêmico.

Capital Social

De acordo com os questionários, 83% dos estudantes tomaram conhecimento do PEC-G através de familiares, amigos ou conhecidos. O conceito de Capital Social proposto por Bourdieu (1998) foi discutido no momento de apresentação dos dados do questionário, mas nas falas dos estudantes mais uma vez fica nítida como esta rede de contatos e influência é importante não só para conhecerem o Programa, como também na decisão de vir para o Brasil.

(...) eu conheci o Programa PEC-G através de uma amiga do meu pai, que também falou como que funcionava... tudo mais sobre o Programa. Inclusive a filha dela também participou, chegou junto comigo ao Brasil. (Kojo, estudante de Gana)

Escolhi o PEC-G, por causa... Segunda opção, sabe?! Segunda opção que veio assim parar na minha frente. Porque eu nem sabia, nem sabia. Aquele meu amigo, ele sempre me falou disso, que ele ia pro Brasil, desde que a gente estava no Ensino Médio. (Amani, estudante de Camarões)

Então, eu tinha... além do meu tio, eu tinha... eu tenho uma prima que estuda lá no Brasil também pelo PEC-G. (Paula, estudante de Cabo Verde)

Para Lima, Tupac e Caók a escolha pelo PEC-G foi influenciada principalmente pelos irmãos que aqui se graduaram:

[...] por causa da minha irmã também, porque ela conseguiu vir para cá, então eu já tinha em mente que eu também ia estudar lá fora. (Tupac, estudante do Peru)

[...] foi ele inclusive que me indicou o PEC-G, porque ele também foi aluno de PEC-G aqui no Brasil. [...] Aí ele falou do PEC-G e tal, e ele me inscreveu. Foi ele que me inscreveu de verdade, foi ele que me ajudou muito a convencer meu pai a assinar o termo, foi ele que me instruiu, quando eu chegasse aqui, o que tinha que fazer... Foi ele que pagou o documento no cartório. (Caók, estudante de São Tomé e Príncipe)

O volume do capital social de um indivíduo “depende da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado” (BOURDIEU, 1998, p.67). Utilizando como exemplo o relato de Caók, percebemos que além de oferecer informações sobre o Programa, seu irmão mobilizou recursos financeiros e mediou a relação dela com o pai, convencendo-o a

assinar a documentação. Na entrevista a estudante deixa claro que ela e o irmão, que é filho de outro relacionamento do pai, tiveram realidades bastante diferentes e que o seu apoio foi fundamental para que pudesse ingressar no Programa.

De uma forma geral, nos relatos dos entrevistados é possível observar que a rede de relacionamentos, familiares ou não, que foram construídas previamente pelos estudantes PEC-G se mostraram um catalisador para que investissem no processo de mobilidade estudantil, uma constatação também apresentada nos estudos de Cabral (2015) e Gualda (2020).

Partindo para o segundo eixo de análise, que trata da *afiliação e vivências*, serão discutidas as categorias: *Escolhendo o Brasil: primeiras impressões*; *Dificuldades Financeiras*; *Racismo*; *Sociabilidade e redes de apoio*; e, *Adaptação ao ambiente universitário*.

Escolhendo o Brasil: Primeiras impressões

Verificamos que o contato dos estudantes com pessoas que passaram pelo PEC-G é um fator importante na decisão de se inscreverem neste, entretanto, é interessante avaliar como os estudantes estrangeiros percebem o Brasil no momento da sua chegada, e como suas expectativas parecem ser desconstruídas ou mesmo frustradas.

Sinceramente, assim, infelizmente a visão que nós, inclusive eu me coloco também, nós estrangeiros tínhamos sobre o Brasil, era totalmente errada, diferente né?! Porque infelizmente o pessoal meio que tem essa visão de que o Brasil era só futebol, samba... , mas o Brasil é muito mais... (Kojo, estudante de Gana)

Antes de chegar eu fiquei procurando saber um pouco, fui ver as fotos do Brasil na Embaixada, aí tem tipo uns quadros com fotos do Brasil... aí eu olhava, né? Porque na minha cabeça, quando falava Brasil era o Brasil das novelas, porque a gente assiste muitas novelas no meu país, sabe? (Amani, estudante de Camarões)

[...] antes de ir pro Brasil, acho que todo mundo pensa que o Brasil é telenovela, então tinha essa imagem. Mas quando eu fui lá eu vi que tem outra parte. (Paula, estudante de Cabo Verde)

As impressões acima descritas são de estudantes oriundos de países africanos, e uma questão que chama a atenção com relação a fala destes estudantes diz respeito a qual é a imagem passada aos outros países sobre o Brasil

e como esta imagem foi sendo construída ao longo do tempo. Essa percepção dos estudantes nos remete a um documentário (CULTNE, 2014), gravado no ano de 1988, do qual transcrevemos a fala de Gonzalez (1988), a seguir:

(...) dando aula em uma universidade fundamentalmente de pessoas brancas, a PUC do Rio de Janeiro, eu sempre tive muitos alunos estrangeiros, que vem de outros países, e a primeira observação que eles fazem é justamente essa: não entendo como a publicidade que se vê na televisão aponta para um país de características tipo Suécia, Noruega.. etc.. Escandinavas. E quando se sai à rua o que se vê é absolutamente diferente. E repito e afirmo que esse tipo de visualização de imagem que o Brasil quer dar de si mesmo, como um país branco, tendo cerca de 80 por cento de população negra, não é diferente do que se vê em outros países da chamada América Latina. (Gonzalez, 1988, transcrito de Cultne, 2014)

Esta pesquisadora problematiza, dentre outras questões, pautas do feminismo negro, abordando, também, a imagem da mulher negra associada ao carnaval brasileiro, mundialmente conhecido, a questão do mito da democracia racial e o racismo, que será discutido na categoria a seguir. Mais de trinta anos se passaram desde a gravação do documentário supracitado, entretanto, a fala da estudante Paula demonstra que, de fato, os estudantes são surpreendidos por uma realidade que não condiz com suas expectativas iniciais e que a observação feita por Gonzalez em 1988 ainda se aproxima da imagem que estes estudantes estrangeiros têm do Brasil:

eu achava que o Brasil era um país desenvolvido e o que eu via na telenovela parecia um lugar muito rico, as pessoas brancas, eu não sei se lá tinha pessoas negras não, mas quando eu cheguei aí eu vi que tem essa parte também mais pobre... As pessoas, a maioria da população, é negra, a maioria não, mais da metade, né?! E eu vi que tem... quando eu cheguei lá eu vi pobreza que eu nunca vi aqui na África, pessoas deitando na rua, no chão [...], mas eu vi a outra parte da realidade. (Paula, estudante de Cabo Verde)

Já havíamos discutido no Capítulo 2 que os brasileiros demonstram pouco conhecimento com relação à cultura de outros países do hemisfério sul e têm bastante curiosidade com relação às vivências anteriores dos estudantes que vem para o país se graduar, conforme foi apresentado no estudo de Gualda (2020). Da mesma forma, é possível perceber nas entrevistas que há por parte dos estudantes estrangeiros também uma visão estereotipada do Brasil, que segundo Okawati (2015) gera os "(des)encantos" destes com relação ao país. Isso reforça a

importância dos espaços de trocas interculturais promovidos, por exemplo, pela CAINT e a produção de conhecimento pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da UFOP (NEABI - UFOP), que promove além de eventos com temáticas étnico-raciais, a implementação de pesquisas, a oferta de disciplinas e a valorização da cultura africana, indígena e afro-brasileira.

Compreendendo a internacionalização da educação no sentido amplo proposto por Knight (2003), promover estes espaços de debate e trocas de conhecimentos entre brasileiros e estrangeiros é uma das formas da instituição aproveitar a "internacionalização em casa" (GONÇALVES, 2009 *apud* MACEDO e GOMIDES, 2020, p.272), ou seja, uma formação global de toda a comunidade acadêmica sem sair do Brasil, aprendendo e compartilhando conhecimentos com os estudantes que aqui recebemos. Essa troca é incentivada pelo próprio MRE no Manual dos Estudantes Convênio de Graduação, que diz que os estudantes devem buscar se relacionar com outras pessoas que já vieram para o país pelo Programa e que possam lhes fornecer informações sobre o Brasil, mas também divulgar sua própria cultura, promovendo a internacionalização.

Apenas o relato de Tupac demonstra uma percepção sobre o Brasil que superou as expectativas, mas na sua fala, fica claro que esta é baseada principalmente na oferta de cursos e qualidade das universidades.

Em geral eu via o Brasil como um país muito mais avançado que o meu. Já nesse ponto eu olhava o Brasil com outros olhos, como uma coisa a mais, um patamar superior. Mas quando cheguei aqui eu me surpreendi ainda mais, porquê, por exemplo, as faculdades públicas no meu país, pelo fato de ele ser muito centralizado, sabe, a maioria das pessoas que querem um ensino melhor mudam de suas cidades para Lima. Então, lá em Lima é muito concorrido [...] (Tupac, estudante do Peru)

O estudante retoma ao longo da entrevista a questão dos rankings de classificação das universidades da América Latina, e como algumas instituições brasileiras estão bem posicionadas, algo que ele destaca como um diferencial na sua formação e nas oportunidades que poderão decorrer desta.

Racismo

O racismo aparece de forma nítida na fala dos estudantes de origem africana, e, segundo Almeida (2018) é importante contextualizá-lo enquanto uma questão

estrutural da sociedade brasileira, em especial no que diz respeito à história de colonização do país e dos índios e negros aqui escravizados. É ingênuo acreditar que existe democracia racial no Brasil e também por isso é importante falar sobre o racismo (RIBEIRO, 2019, MUNANGA, 2004).

Me sinto muito alvo dessas coisas, como por exemplo, outro dia uma mulher passou por mim ali perto da rua Direita, estava eu e minha colega Carol, e ela falou bem alto para mim assim: "Minha filha, Brasil colônia já era! Olha o tanto de pessoas negras aqui na minha direção" (Caók, estudante de São Tomé e Príncipe)

Amani, Kojo e Caók, relatam mais de uma ocasião em que foram discriminados em situações cotidianas:

[...] a gente estava indo pro Epa, supermercado Epa. Naquele dia eu estava com uma roupa típica de meu país, colorida e tudo mais. A gente foi lá tranquilo, estava voltando para casa e o policial parou a gente, e tipo, com arma e tudo mais apontado para a gente, mão na parede e essas coisas todas. Porque ele achou que a gente era ladrão, por causa das minhas roupas, ou que alguém ligou para ele falando que tinha ladrão andando na rua. Entendeu? Aí foi desse jeito... O que salvou a gente foi que a gente tinha documento, para mostrar que a gente é aluno e tudo mais, e depois ele deixou. Mas foi um episódio que eu fiquei muito assim, assustado né... com a situação e tudo mais, porque ele podia perguntar primeiro né, ver os documentos, antes de fazer aquela cena. Imagina se acontece o pior, sabe? Então foi isso, que me marcou negativamente, vamos dizer assim. (Kojo, estudante de Gana)

Na situação acima relatada, Kojo estava acompanhado de outro estudante PEC-G da UFOP, na cidade de Ouro Preto. É possível notar que a abordagem dos estudantes ocorre na rua de forma agressiva e inesperada e eles recorrem ao vínculo com a universidade, mostrando suas carteiras de estudante, para "resolver" a situação. O mesmo ocorreu com Caók no campus do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) em Mariana, em uma abordagem de uma funcionária do Restaurante Universitário (RU):

Eu estava no campus, como um estudante qualquer, no meio dos meus colegas mesmo, de Jornalismo. Aí chegou uma senhora do RU, funcionária do RU lá do ICSA. Ela chegou para mim e me perguntou "Você é faxineira? Eu disse para ela "Não". "Mas você não é faxineira?" Eu disse para ela "Não". "É que eu estou à espera de uma faxineira que vai chegar aqui para trabalhar comigo e eu não sei como que ela é". E eu disse "Não, eu não sou faxineira". E ela, "Não? Mas ela falou que ia chegar". E eu, "Senhora, eu estudo aqui, eu faço Jornalismo aqui no ICSA". Ela falou "Você estuda aqui?" e aí eu disse que sim e tive que mostrar a minha carteirinha para ela para mostrar que estudo ali. Mas o que me irritou, é que eu estava no meio de outros colegas, entendeu? Tinham outras meninas lá

comigo. Inclusive tinha uma colega minha que estava do meu lado, o nome dela é Elis, ela falou “Não, ela é minha colega”. Foi aí que a senhora acreditou que eu sou colega dela. Porque que ela achou que eu era a faxineira que ela estava esperando? Porque eu sou negra. (Caók, estudante de São Tomé e Príncipe)

Já Amani, relatou uma situação ocorrida nos seus primeiros dias no Brasil, quando ainda estava na cidade de Brasília e caminhava com um colega ganense. Ele relatou que ao pular poças d'água que estavam no caminho, duas mulheres que vinham correndo se assustaram e se distanciaram dele. Ele relata a interação com o amigo:

“Para um pouco, vamos pular essa água para as moças, para não atrapalhar elas correndo”. Porque caminho é muito estreito, então, para deixar as pessoas correndo passar. Porque quando eu corro, geralmente eu não gosto muito que a pessoa me bloqueia o caminho assim, sabe... Aí eu fiquei ali pulando, né?! Para deixar as moças passarem, normal... Bom, elas se assustaram, achavam que eu pulei para, sei lá, assaltar, esse negócio... Aí elas desceram e fugiram, saíram correndo, foi parar sei lá, uns 100 metros. Aí eu não falava português e fiz esse gesto [gesto de não entendido], para falar “o que que tem?” Para mim, talvez aconteceu alguma coisa com elas, sabe, não sei, eu nunca pensei que era por causa de mim que elas fugiram... Aí meu amigo foi e falou “Oh, foi por causa de você que elas correram”, aí eu falei “Uai, como assim?” Eu estava pulando para deixar elas passarem, por gentileza e tal, “Mas elas fugiram de mim porquê?” Aí ele falou, “Você vai saber com o tempo porque”, Aí eu fui na aula no primeiro dia e fiquei sentado lá sabe, pensando, pensando... (Amani, estudante de Camarões)

A situação vivida por Amani foi o que o fez pensar sobre o que é ser negro, retomando a fala que iniciou a sua apresentação no início deste capítulo: “quando cheguei aqui no Brasil, com tudo que estava passando na vida, fui vendo a sociedade e tal, e aí que eu descobri que eu sou negro, sabe (...)”. Essa fala nos remete à pesquisa de Silva e Mané (2018), que trazem uma reportagem da BBC, assinada por Bella e Christ (2016), cujo título é *“Quando cheguei ao Brasil, descobri o que era ser negra”: como africanos veem o preconceito no Brasil: imigrantes falam a BBC sobre o contato com a discriminação e a descoberta tardia de identidade racial*.

Continuando com uma fala de Amani, o estudante relata:

Porque lá no meu país, apesar das pessoas não te ver, vamos dizer... de ter preconceito, porque você tem o outro tom da pele, lá não tem. Porque... todo mundo é a mesma coisa. Então, as pessoas vão começar a diferenciar em função do seu status, sabe? Seu status social [...] (Amani, estudante de Camarões)

Como foi apresentado no Capítulo 2, ao falar das vivências de estudantes PEC-G pelo Brasil, verificamos que ao se depararem com o racismo, eles acabam refletindo sobre sua cor de pele e criando estratégias para enfrentar as situações que encontram. Várias estratégias já foram apresentadas anteriormente nos estudos de Lima e Feitosa (2017), Gusmão (2011), Andrade e Teixeira (2009), Desidério (2006) e Gualda (2020). No caso dos estudantes entrevistados nesta pesquisa, a estratégia foi semelhante àquela encontrada na pesquisa de Gualda (2020), em que refletem sobre o racismo como algo inerente à sociedade brasileira e tentam se distanciar da situação.

Bom... se eu sou estrangeiro e aconteceu comigo, eu imagino as pessoas como eu, que são brasileiros, sabe? Que todo dia você fica ouvindo, fica na televisão escutando... Eu falei que então eu vou superar isso, porque tem pessoas que nasceram aqui no Brasil e os que nasceram aqui no Brasil, que nasceram e 'tão' passando por isso, tem momentos mais piores, sabe... (Amani, estudante de Camarões)

As pessoas acabam cometendo racismo e as vezes nem entendem que estavam cometendo racismo. Assim... ela achou tão natural chegar a ir lá para me perguntar se eu era a faxineira que ela estava esperando, que se eu disser para ela que ela está sendo racista, ela vai dizer que não, que ela não está sendo racista (Caók, estudante de São Tomé e Príncipe).

Caók parece compreender a situação que vivenciou como uma reprodução de um comportamento do brasileiro que não é questionado, seja ele intencional ou não, o que vai ao encontro do que propõe Almeida (2018), quando fala sobre o racismo estrutural. Segundo este pesquisador, a atitude do brasileiro, ainda que realizada de forma não intencional, precisa ser reconhecida como racismo e combatida.

Assim, é necessário que haja espaços para discutir o racismo e questionar tais comportamentos, de forma a promover uma consciência anti-racista, o que reforça a importância dos espaços institucionais que promovem ações voltadas à reflexão sobre o tema e a diversidade cultural, por exemplo, como já foi discutido anteriormente. Cabe destacar, que o racismo também foi mencionado nas pesquisas de Desidério (2006), Andrade e Teixeira (2009), Gusmão (2011), Barreto (2012), Cabral (2015), Lima e Feitosa (2017) e Gualda (2020).

Dificuldades financeiras

Os questionários apontaram que a renda familiar da grande maioria dos estudantes matriculados na UFOP pelo PEC-G aparentemente é inferior ao exigido pelo Programa, mas não foram um impedimento para que viessem ao Brasil se graduar. Entretanto, talvez por este motivo, os estudantes precisam recorrer aos auxílios oferecidos pela PRACE/UFOP ou pelo PROMISAES/MEC de forma a minimizar dificuldades financeiras. Dentre os entrevistados, apenas um não tem bolsas da PRACE, e se mantém no Brasil com recursos da família. Alguns relataram receber a bolsa PROMISAES.

Pois é... isso que foi fundamental para mim. Porque, quando entrei, antes, meu pai mandava dinheiro, aí apertou um pouco. Mas graças a Deus, com os programas da Prace, as bolsas, eu consegui. De vez em quando eu lembro que na época tive a bolsa PROMISAES, do programa em si. Cheguei a receber algumas vezes. Consegui a permanência, consegui a alimentação... Moradia, consegui também. Então assim, isso foi fundamental para mim. Esses programas facilitaram mais ainda a minha vida, para conseguir ter as condições mínimas para estudar, e funcionou. (Kojo, estudante de Gana)

Pois é, facilitou muito a minha vida, sim. Essa ajuda que faz toda a diferença no meu dia a dia, sabe? E na minha permanência no Brasil também. Por exemplo, já tem mais de um ano que meu pai não me envia nada, assim, a minha mãe se ela for enviar, não vai dar mais que 100 reais aqui no Brasil. Porque o nosso dinheiro lá não é igual dólar ou euro, sabe? Não vale quase nada aqui. Então, isso tudo... por ta aqui hoje, conversando com você, mérito da UFOP, que não desistiu de mim nunca, né? (Caók, estudante de São Tomé e Príncipe).

Ao iniciar esta pesquisa, nos questionávamos sobre o fato do Decreto do PEC-G exigir uma renda mínima de 400 dólares mensais a ser declarada/enviada pela família, e ao mesmo tempo o MEC oferecer uma bolsa de ajuda de custo, a PROMISAES. Um dado retirado da pesquisa de Cabral (2015) apontou que no ano de 2014 o salário mínimo de países como Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe não ultrapassava 150 dólares americanos²⁵. Este pesquisador classificou os estudantes que se inscrevem no Programa em três categorias:

a) os estudantes provenientes de famílias de elite, que podem pagar a renda exigida através do Termo de Responsabilidade Financeira;

²⁵ Em 31/12/2014, esse valor correspondia a R\$ 397,50 (trezentos e noventa e sete reais e cinquenta centavos). Conversão realizada com base em um relatório do Banco Central do Brasil. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/htms/inffina/be201412/Demonstra%E7%F5es_31dez2014.pdf

- b) os estudantes de classe média ou alta que são auxiliados por governos dos países de origem, atribuindo uma bolsa de auxílio financeiro mensal;
- c) os estudantes que precisam burlar a lei, dado que não dispõem dos recursos necessário exigidos, procurando terceiros a fim de assinarem simbolicamente o documento, sem que este precise enviar no futuro o valor declarado. (CABRAL, 2015, p.22)

Após as diversas leituras sobre o tema, a análise dos resultados de outras pesquisas (GUSMÃO, 2011; DESIDÉRIO, 2006; CABRAL, 2015) e os relatos das entrevistas que realizamos, fica nítida a importância da bolsa PROMISAES e outros auxílios disponibilizados para os estudantes no Brasil. Observamos nas entrevistas que mesmo os estudantes que possuíam uma situação socioeconômica mais favorável antes de vir para o Brasil, estão sujeitos a passar por mudanças nestas condições, como foi o caso de Kojo e Amani, por exemplo, que precisaram recorrer a outras fontes de renda (bolsas de auxílio ou outros familiares). Além disso, observamos que estes mesmos estudantes não tiveram condições de retornar aos países de origem nos últimos sete anos.

Vale destacar que as pesquisas sobre o PEC-G demonstram que os estudantes precisam de auxílio financeiro quando chegam ao país e a bolsa PROMISAES foi instituída no ano de 2003, como uma forma de viabilizar a vinda de estudantes para o Brasil (BRASIL, 2003). A oferta da PROMISAES comprova que há quase 20 anos o governo brasileiro compreende a necessidade de oferecer uma ajuda de custo a estes estudantes, entretanto, o valor a ser declarado por eles no momento da inscrição no Programa, através do Termo de Responsabilidade Financeira, não foi reduzido²⁶, algo que é questionado também na pesquisa de Cabral (2015).

O Termo de Responsabilidade Financeira pode ser assinado pelo governo ou instituições dos países de origem dos estudantes, o que não foi mencionado por nenhum dos(as) entrevistados(as). Paula relatou que Cabo Verde oferece um auxílio financeiro aos estudantes, recurso este que ela nunca solicitou. Os demais estudantes entrevistados não mencionaram bolsas de auxílio oferecidas pelos seus países, e também não receberam bolsas do MRE (Bolsa Mérito ou Bolsa Emergencial).

²⁶ No edital PEC-G para ingresso em 2021 o valor do Termo de Responsabilidade Financeira a ser declarado pelos estudantes aumentou de USD 400 (quatrocentos dólares americanos) para USD 600 (seiscentos dólares americanos). Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/2021/Edital_PEC-G_2021.pdf

Vale ressaltar que a bolsa PROMISAES é distribuída de forma limitada²⁷, através de edital próprio, e os estudantes recorrem às bolsas oferecidas pela PRACE/UFOP, que eles podem solicitar em qualquer momento do curso. As bolsas da PRACE/UFOP tem como objetivo oferecer condições de permanência na educação superior a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados nas IFES, conforme previsto no Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (BRASIL, 2010). A pesquisa mostrou que este recurso também se mostra essencial para os estudantes PEC-G. Cada universidade possui autonomia para decidir como utilizará os recursos do PNAES, e no caso da UFOP, os estudantes têm acesso à moradia, bolsa alimentação e bolsa permanência (auxílio financeiro). No ano de 2020 foi ofertado também o Auxílio Inclusão Digital²⁸ pela PRACE, com o objetivo de facilitar o acesso dos estudantes às atividades acadêmicas remotas no contexto da pandemia do coronavírus. Este auxílio foi mencionado por Caók como essencial para que pudesse continuar acompanhando seu curso online.

Sociabilidade e redes de apoio

Nas falas dos estudantes entrevistados, percebemos o quanto as relações interpessoais que estabelecem, antes mesmo da chegada ao Brasil - através dos contatos com pessoas que aqui estudam ou estudaram, ainda que em outras cidades e estados - facilitam sua adaptação à cultura local e a própria universidade, o que corrobora com as pesquisas de Andrade e Teixeira (2009), Barreto (2012) e Gualda (2020), quando apontam que é importante facilitar que estas interações ocorram entre eles e outros estudantes que vieram pelo Programa ou mesmo com a comunidade acadêmica em geral.

Percebemos nas entrevistas que na maior parte das vezes, essas redes de apoio vão sendo formadas de forma espontânea, através da busca dos estudantes pelos locais de moradia, no contato com os profissionais da CAINT e da PROGRAD e também pela aproximação com outros estudantes PEC-G, colegas de sala e professores.

²⁷ O edital de 2021 ofereceu apenas 5 bolsas. Disponível em: <https://caint.ufop.br/read/1233-bolsas-promisaes-para-estudantes-pec-g>

²⁸ Editais disponíveis em <https://prace.ufop.br/assistencia-estudantil/auxilio-inclusao-digital>

Eu lembro que meu primeiro período não foi fácil, porque tinha algumas disciplinas como anatomia, por exemplo, era uma disciplina que tinha muitos nomes, assim... dos ossos, eram nomes bem 'cabulosos' (*sic*). A gente estudava juntos. Eu, apesar das dificuldades, sempre tive amigos dispostos a me ajudar, para me apoiar. Quando puderam me ajudavam e eu ajudava, e foi muito boa essa técnica. E o brasileiro tem essa característica, vamos dizer assim, acolhedora, sempre querendo ajudar, então isso me ajudou muito, inclusive para me adaptar bem ao pessoal. (Kojo, estudante de Gana)

Eu acho que é a relação que eu tenho com meus colegas com meus professores também. Assim, os professores da UFOP são muito legais e quando se trata de um aluno que vem de fora eles preocupam muito, então essa integralidade eu acho isso muito legal e a minha relação com meus colegas é como se fosse uma família. (Paula, estudante de Cabo Verde)

(...) não só os alunos, como também os professores, me dão um pouco mais de atenção, quem sabe... ou eles me levam mais em consideração pelo fato de eu ser estrangeiro e morar fora, e tudo o que isso leva. Talvez eles se sentem mais empáticos com a minha situação. Eles meio que tem a disposição de me ajudar. Por exemplo, quando o meu pai faleceu no ano passado, os professores se puseram à disposição, como eu não tinha as condições de voltar pro meu país, tinham professores que, meio que queriam me ajudar a pagar a minha passagem, então eu achei gratificante isso aí. (Tupac, estudante do Peru)

Essas redes de relacionamento também extrapolam o ambiente institucional, como por exemplo, no caso de Paula, que após não se adaptar a uma república estudantil, encontrou na igreja que frequentava uma família que oferecia vagas para estudantes na própria casa. A estudante morou com duas famílias diferentes e disse que tem duas mães na cidade de Ouro Preto.

a minha avó, por exemplo, ela ficou preocupada em termo de adaptação, das pessoas que eu vou encontrar, mas ela sempre falava que eu sou tranquila, que eu nunca trouxe algum problema para ela, então ela acredita que eu vou continuar sendo a mesma, e eu continuei. Então, isso não foi um problema não. Mas ela queria que eu fosse para Portugal, porque já tinha o meu pai lá, mais familiares lá, era mais simples para ela, era mais agradável. Mas quando eu cheguei ao Brasil, agora ela tá feliz, porque eu me encontrei, eu tenho amigos de verdade, eu vivo com o pessoal da igreja e tipo, todo mundo quer ser minha "mãe" lá, me sinto muito acolhida e ela tá feliz. (Paula, estudante de Cabo Verde)

Cabe destacar aqui que diferente das pesquisas de Lima e Feitosa (2017) e Barreto (2012) os estudantes do PEC-G na UFOP embora tenham amizade com outros estudantes que também vieram pelo Programa, relatam possuir uma ampla e diversa rede de apoio dentro e fora da instituição, não passando a maior parte do

seu tempo apenas com outros estudantes PEC-G. Entretanto, é importante ressaltar que o número de estudantes matriculados pelo Programa corresponde a menos de 0,2% do total de alunos matriculados em cursos presenciais na instituição²⁹.

O fato de estarem em cidades pequenas, do interior de Minas Gerais, também parece ser algo que percebem como um facilitador para a construção destas relações, como aparece na fala de Amani:

Porque se um estudante chega e cai em uma cidade como Brasília, e não conhece ninguém, porque tem gente que chega aqui sem conhecer ninguém, sabe? E aí, vai começar a ter conhecidas, conhecidos aqui no Brasil mesmo. Agora tem pessoas que chega já conhecendo um primo, um irmão, uma prima, etc. Mas para uma pessoa que chega sem conhecer ninguém, acho que é melhor chegar em Ouro Preto, ou em Minas Gerais, tipo Belo Horizonte. Porque a sociedade é diferente, o jeito que as pessoas veem as coisas também é diferente. As pessoas vão me dizer, é... aceita um pouco mais a diferença, sabe? A diferença dessas pessoas. É, é fácil, muito fácil uma pessoa, um estrangeiro, se integrar aqui em Minas, se essa pessoa também tiver também disposição, de se integrar, porque tem pessoas que chegam não querendo saber nada, sabe, não querendo mudar nada. Então, se a pessoa chega com a disposição de mudar, de aceitar a cidade, então Minas seria o ideal para mim. (Amani, estudante de Camarões)

Conforme já mencionado, o estudante ficou cerca de um ano em Brasília, e na sua percepção, entre a cidade grande e a cidade do interior percebeu uma grande diferença na socialização e na forma em que foi acolhido.

O jeito de ser mineiro aqui é muito diferente, muito diferente. Até quando eu cheguei aqui, eu já tinha essa mentalidade de quem mora em Brasília. Eu não esperava... Esperava ver a mesma coisa também, mas só que eu fui surpreso, sabe, de ver que aqui é totalmente diferente, totalmente diferente. O povo tem mais calor, tipo, o povo tem mais... não sei... é mais sociável, vamos dizer assim. Mais sociável, essa é a palavra. Ajudou demais, ajudou demais tudo isso. (Amani, estudante de Camarões)

Voltaremos a tratar do acolhimento e das percepções dos estudantes ao final da categoria seguinte, após discutir como foi a adaptação deles ao ambiente universitário, de forma mais específica. Entretanto, é possível notar que a sociabilidade e a construção das redes de apoio vão acontecendo ao mesmo tempo em que esses alunos vão imergindo no ambiente universitário e descobrindo esse *novo mundo*, como já apontado por Portes (2006) e Coulon (2008). A divisão de categorias aqui proposta é apenas teórica.

²⁹ De acordo com dados do Sistema de Controle Acadêmico, em fevereiro de 2021 a UFOP possuía 11.586 estudantes matriculados em cursos presenciais.

Adaptação ao ambiente universitário

Nos questionários verificamos que a maior parte dos estudantes estavam matriculados no curso que escolheram como primeira opção, entretanto, nem todos colocaram as cidades de Ouro Preto, Mariana ou João Monlevade como local para realizá-los, o que acabou ocorrendo por deliberação do próprio Programa. Este dado diverge das pesquisas de Andrade e Teixeira (2009) e Cabral (2015) que destacaram que os estudantes não eram atendidos na primeira opção de curso e acabavam aceitando outro para não perder a oportunidade de participar do PEC-G.

Os questionários mostraram também que todos os estudantes tiveram alguma dificuldade para se adaptar na chegada ao Brasil e à vida universitária, em especial dificuldades financeiras, como já discutido anteriormente, e de instabilidade emocional, que nas entrevistas apareceram principalmente como saudade de casa e ansiedade em relação ao novo ambiente. Falamos no tópico anterior sobre como os relacionamentos interpessoais que construíram os auxiliaram a se adaptar à UFOP e às cidades em que residem. O apoio e acolhimento ofertado pela instituição, em especial através da equipe da PROGRAD e CAINTE, também foram citados nos questionários e entrevistas como importantes neste processo.

Antes de apresentar algumas falas dos estudantes durante as entrevistas, é importante lembrar o conceito de afiliação proposto por Coulon (2008) que foi discutido no Capítulo 2. Este autor fala de três etapas da vivência universitária: a primeira é o *estranhamento*, que acontece no momento da chegada e resulta de uma ruptura com o passado; a segunda é a *aprendizagem*, e ocorre à medida que o estudante vai se apropriando progressivamente do ambiente universitário; e a última é a *afiliação*, quando o estudante se sente adaptado e familiarizado com este ambiente, ele sente que é parte de um grupo. Ao longo desta categoria de análise, veremos como esse processo foi acontecendo com os estudantes PEC-G na UFOP.

Um primeiro ponto a ser analisado, é a questão da língua portuguesa, pois observamos nos questionários que, para a maior parte dos respondentes, o conhecimento prévio que tinham da língua portuguesa parece ter sido um facilitador para uma boa leitura e compreensão dos conteúdos acadêmicos, assim como para a escrita exigida na universidade. Mas, apesar disto, eles passam por situações em que a comunicação com colegas e professores não foi eficaz por não

compreenderem o que os outros diziam ou não serem compreendidos, como também ocorreu nas pesquisas de Macedo e Barroso (2010), Silva e Morais (2012), Barreto (2012) e Gualda (2020).

Adentrando nas experiências vividas pelos entrevistados, temos os seguintes relatos sobre as principais dificuldades que tiveram no início do curso:

O mais difícil que posso dizer, no começo, era a língua mesmo. Eu não entendia algumas palavras que o professor falava e eu perguntava para os meus colegas “o que que o cara falou? O que ele disse? O que é tal palavra? O que significa?” Mas depois disso eu peguei o ritmo e está muito de boa. (Tupac, estudante do Peru)

Eu acho que foi a linguagem, que era muito rápida, os alunos já faziam um esforço para falar assim para mim, de maneira mais lenta. Mas aí tem os professores, não sei se eles não sabiam ou demoraram para saber. Aí, era linguagem, a compreensão, tinha algumas palavras que eu não sabia. Eu tinha que pesquisar, mas eu acho que foi mais a linguagem. (Paula, estudante de Cabo Verde)

Uma dificuldade que eu tive, assim, bobagem..., mas uma dificuldade que eu tive, eu estava com lápis na turma, fazendo anotações com lápis. Aí meu lápis quebrou, eu olhei para a turma e falei “alguém tem uma afiadeira para me emprestar?”. Aí olhei para os colegas e ninguém sabia o que que era afiadeira [...] e eu tive que fazer gesto, “afiadeira”, aí depois meu colega falou “Ah, apontador!”. Ele pegou um apontador de minha colega Ana e me mostrou e disse: “Isso é apontador”. Eu disse: “Apontador é isso? Afiadeira”. Para mim afiadeira, para eles apontador. Assim, depois a professora começou a rir da gente, professora Isa, ela começou a rir porque ela viu que a gente não estava se entendendo, mas por uma besteira, sabe? Dificuldade linguística, dificuldade assim... porque aqui o brasileiro é muito à vontade, você chega com uma cultura diferente e encontra uma outra muito diferente da sua, aí meio que rola um impasse, sabe? E aí eles me ajudavam muito, meus colegas, nossa, gente... (Caók, estudante de São Tomé e Príncipe)

Estes relatos apontam que mesmo para Caók e Paula, que vieram de países de língua oficial portuguesa, houve dificuldades na comunicação. Já Tupac, que na entrevista disse que acreditava que a proximidade de algumas palavras do espanhol com o português poderia ser um facilitador, relatou que quando “pegou o ritmo” foi tranquilo se comunicar. Cabe destacar que não ocorreu, nesta pesquisa, um aprofundamento no que diz respeito ao letramento acadêmico, nas estratégias que os estudantes utilizam para uma melhor aprendizagem da língua ou aproveitamento dos estudos na universidade, tal temática é melhor aprofundada nas pesquisas de Macedo e Barroso (2010) e Santos (2019).

Ao definir os critérios de inclusão e exclusão do grupo a ser entrevistado, optamos por incluir estudantes que tivessem ingressado na universidade até 2019, de forma que pudéssemos compreender como foi o início da experiência destes

estudantes na instituição. Como já dito anteriormente, os estudantes de 2020 foram excluídos da amostra em virtude das condições de isolamento social impostas pela pandemia do coronavírus. A transcrição a seguir, retirada da entrevista de Caók apresenta como foi sua adaptação ao ambiente universitário. A estudante ressaltou em sua fala que as orientações que recebeu de uma colega do curso, foram fundamentais para que pudesse entender o ambiente universitário.

Essa foi o meu suporte, ela já to no sétimo período de jornalismo e ela falava assim "Esse aqui é o ICOSA, né? E o ICOSA funciona assim, Caók. Para você poder se entrosar, você tem que se abrir mais, tem que debater os assuntos que a galera debate, tem que ir nas palestras que eles fazem no auditório". Aí, ela falou assim, "para você poder entender o povo lá do ICOSA", porque eu não tinha essa mente que eles tinham né, não conseguia entender. Ela ia comigo. Teve um dia que ela foi comigo no auditório para poder entender alguns temas, participar de palestras, ouvir eles falar, para poder entender como funciona as coisas. E foi esse trabalho. Ela fez esse trabalho de campo comigo e mudou a minha mente. (Caók, estudante de São Tomé e Príncipe)

Quando discutimos a categoria *disposições individuais*, percebemos que os entrevistados já demonstravam ter incorporado um *habitus* de estudante, ou seja, compreendiam as "regras do jogo" escolar e alguns caminhos que poderiam auxiliá-los na obtenção do sucesso acadêmico, antes mesmo do ingresso na universidade (COULON, 2008; BOURDIEU, 1998; LAHIRE, 2005; PERRENOUD, 1995, PORTES, 2006). O relato de Caók, acima apresentado, mostra que ela rapidamente percebeu, através da fala de uma colega, o quando se envolver nas atividades oferecidas pela instituição poderia melhorar sua adaptação e integração ao ambiente universitário. E a consequência deste envolvimento, pode ser visualizada na seguinte fala:

Nos primeiros dias, primeiros meses, eu me sentia um aluno estrangeiro dentro da universidade. Hoje em dia, eu me sinto muito mais como sendo mais uma brasileira dentro da UFOP, entendeu? Eu me sinto, assim mesmo, integrada. A UFOP dá abertura igual para os dois grupos sabe, e eu tinha na mente "ai eu sou estrangeira na UFOP". Hoje em dia me vejo como sendo uma brasileira dentro da UFOP, as regras, a ajuda, os esclarecimentos, é disposto para todo mundo de forma igual, eu me sinto assim, igual a um brasileiro. (Caók, estudante de São Tomé e Príncipe)

A fala de Caók não só nos remete às etapas propostas por Coulon (2008), como também aos desafios que Portes (2006) analisa quanto ao ingresso no ensino superior. A integração ao ambiente universitário pode ocorrer de diversas formas, na

entrevista de Kojo, por exemplo, ele destacou as atividades extra-curriculares que participava:

Inicialmente era diferente, mas com o tempo fui integrando aos alunos sim. Eu gosto muito de esporte, inclusive teve esses, como que fala... de vez em quando eu jogava vôlei lá no CEDUFOP. Uma vez até participei no campeonato pela Escola de Farmácia. Fazia essas competições entre as escolas e de vez em quando eu jogava vôlei, futsal... Eu gostava, apesar de não ser muito, eu gostava, porque só estudar também não dá. É importante ter essas coisas. De vez em quando saía com os amigos... (Kojo, estudante de Gana)

Os estudos de Coulon (2008, p.42) demonstraram a importância das interações dos estudantes com os colegas e a universidade para que a afiliação ocorra, nas suas palavras: "Quanto mais interações aconteçam, mais se atenua a ambiguidade da segunda fase de passagem e melhor se realiza a indispensável aprendizagem de um senso comum". Assim, como dito anteriormente, não é possível desvincular as redes de relacionamentos que os estudantes vão criando desde a sua chegada à universidade do próprio processo de adaptação.

Outra questão interessante foi perceber que a maioria dos entrevistados já participou, ou ainda participa, de projetos de extensão e pesquisa. Além disso, Kojo e Tupac foram monitores de disciplinas dos seus respectivos cursos.

[...] meu projeto de TCC foi um dos projetos que desenvolvi como iniciação científica. Eu cheguei a dar monitoria também. É, cheguei a dar monitoria de uma disciplina no penúltimo período, Controle de Qualidade. (Kojo, estudante de Gana)

[...] eu sou voluntária nesse projeto de extensão, tem quase dois períodos que estou como voluntária nesse projeto e no PET. O PET é voluntário, o PET trabalha com mais contato com as pessoas, então, hoje em dia tudo é mais virtual. Eu to meio que retraída, faz quatro a cinco meses que estou no grupo vendo as mensagens e produção dos bolsistas, mas quando tem aula normal, eu sou voluntária direta com eles lá do PET e com a professora Vera. (Caók, estudante de São Tomé e Príncipe).

Eu faço a extensão da Luiza que dá palestra para escolas do ensino médio. Fundamental também. E faço ligas acadêmicas. (Paula, estudante de Cabo Verde).

Kojo, Caók e Paula relataram um pouco das atividades de pesquisa e extensão que desenvolveram ou desenvolvem na UFOP atualmente. Já Amani apenas comentou ter participado de dois projetos de pesquisa em 2015. É importante ressaltar que existem processos seletivos para participar destes programas de pesquisa e extensão, assim, essa integração ao ambiente

universitário e o reconhecimento de suas habilidades pelos pares é um sinal de que o estudante está no caminho certo para alcançar o sucesso acadêmico (PORTES, 2006; COULON, 2008). No caso de Lima e Tupac, cujas falas serão apresentadas abaixo, vemos que mesmo que ainda não estejam participando, demonstram estar cientes dos projetos existentes em seus respectivos cursos e têm interesse em participar deles futuramente.

Eu sei da possibilidade. Ainda não tentei, inclusive por causa da monitoria que peguei no segundo semestre, eu não quis pegar mais uma coisa, porque achei que não ia dar conta de tudo. Mas eu tenho pensado em entrar, quando começarem as aulas presenciais, na incubadora de projetos que chama Incop, eu gostei demais da ideia de elaboração de projetos em si, né? Eu gostei demais da ideia. (Tupac, estudante do Peru)

Eu me sinto integrado. Não participo muito dos projetos, mas eu tenho muita vontade, muita vontade de participar em alguns projetos que eu já andei pesquisando, de algumas matérias além do curso que eu faço, que tenho muito interesse. Me sinto com liberdade de fazer, porque eu estou pesquisando muito sobre isso. (Lima, estudante do Peru)

Depois de conversarmos nas entrevistas sobre o processo de chegada e adaptação à universidade, cabe destacar como os entrevistados dizem se sentir atualmente em relação ao Brasil, à UFOP, e ao fato de serem estudantes estrangeiros aqui. Todas as respostas convergem para um sentimento de adaptação e integração. Vejamos:

Eu sinto como se fosse em casa, realmente muito acolhida, graças a Deus... tenho amigos, não muitos... Assim, eu tenho mais conhecidos que amigos, mas os amigos que eu tenho, que já fiz, são amigos que eu vou levar para a vida toda. Eu tenho os colegas do PEC-G também, são como uma família para mim. O pessoal da igreja... então, eu me sinto em casa. Até estou com saudade já. (Paula, estudante de Cabo Verde)

Deixa eu pensar uma palavra para descrever isso... Eu posso dizer que a minha condição no campus aqui em João Monlevade, a galera é muito receptiva com estrangeiro. Então, para mim foi meio como ficar em casa, sabe? Não percebi muita diferença, pelo menos quando consegui pegar o ritmo, né? Eu já sinto que sou mais um brasileiro estudando aqui, me sinto à vontade. (Tupac, estudante do Peru)

Eu me sinto muito inclusa, muito mais inserida. E hoje lido com minhas colegas, parece que sou brasileira e eles ficam rachando de rir "olha, já está ficando brasileira já". (Caók, estudante de São Tomé e Príncipe)

Eu praticamente meio que considero o Brasil como segunda casa já, porque fiz muitas amizades, o pessoal super me acolheu bem na época. (Kojo, estudante de Gana).

Na UFOP eu me sinto muito bem acolhido, muito bem recebido pelos outros estudantes e atualmente não sinto nenhuma diferença por eu ser estrangeiro. Então me sinto muito bem, parte de toda a universidade, parte de todos os estudantes. (Lima, estudante do Peru)

Até que às vezes, eu me pego nessa palavra estrangeiro, sabe? Porque em certos assuntos me vejo fazendo parte da sociedade brasileira. Às vezes tem isso, e às vezes também quando tem um assunto lá de fora, você se lembra, você é de lá. Mas, não sei como explicar isso, não sei como explicar não (risos)... (Amani, estudante de Camarões)

Em suma, todos os estudantes entrevistados demonstraram já estar afiliados à instituição e se sentirem acolhidos no Brasil. A rede de relacionamentos se mostrou extremamente importante neste processo, bem como a iniciativa dos estudantes para buscar se inteirar sobre projetos, programas e serviços institucionais, ou seja, se mostraram aptos a exercer o seu *ofício de estudante* (COULON, 2008).

Perguntamos aos entrevistados que orientações eles dariam para um estudante do PEC-G que acaba de chegar na UFOP, e a fala de Kojo sintetiza algumas questões que os demais estudantes entrevistados apontaram como importantes tanto na socialização quanto na adaptação ao ambiente universitário:

Primeiramente o aluno tem que saber que é chegar num lugar novo, na faculdade, no país. Ele tem que tomar cuidado com a adaptação. As vezes a gente meio que quer que as coisas aconteçam rápido, né? Mas tem que dar tempo também para essa questão de adaptação. E também buscar conhecer mais, não se isolar devido a questão de ser um lugar novo. Interagir com o pessoal, para entender realmente os seus deveres. Porque a gente fica um pouco perdido e a gente fica com vergonha de pedir ajuda, por ser outro país e tudo mais. Mas acho que a gente precisa se abrir. Porque esse momento é difícil, e a gente precisa desse apoio. É o que eu falei, procure os alunos que são do PEC-G também e que tão lá a mais tempo, para saber como que funciona, como acha as coisas, como são as coisas. Para poder primeiro saber onde ir, onde buscar as coisas, onde fazer as coisas, entendeu? E os professores também, foi muito fundamental para mim. As dúvidas que eu tinha, em relação às atividades, eu ia lá na sala do professor e isso foi fundamental para mim, para tirar minhas dúvidas, que as vezes eu tinha vergonha de falar na aula. Então assim, não se fecha, sabe, acho que é uma das coisas que eu falaria, assim... Que não tem problema em você não saber, que não tem vergonha você não saber, vergonha é deixar a dúvida permanecer. Então, demora um pouco para adaptar, mas com o tempo, com esforço, a gente vai correndo atrás e vai conseguindo direitinho com o pessoal. E também, claro, foco também, né? Porque assim, você veio para estudar, então pode fazer outras coisas? Pode! Mas tem que saber que tem que dedicar pro estudo, principalmente. Então, isso é muito importante, para não perder o foco. Porque lá na UFOP tem muita coisa acontecendo, tem as festas... Mas então toma cuidado com isso aqui,

porque as vezes aquilo ali tira seu foco, tem que saber equilibrar as coisas. É isso.
(Kojo, estudante de Gana)

Na fala de Kojo, podemos destacar novamente o quanto o *habitus* de estudante e a afiliação são importantes para o desenvolvimento no curso. Outra questão que vale ser mencionada aqui, diz respeito ao fato deste estudante ser, no momento da entrevista, um dos alunos PEC-G com mais tempo de UFOP, pois tinha acabado de concluir a graduação. Além disso, Kojo possui um perfil bastante amigável, solícito e acolhedor, e foi ele quem recebeu e acolheu outros estudantes que participaram desta pesquisa, seu nome, inclusive, foi citado nas entrevistas dos outros três estudantes que vieram de países africanos.

O último eixo desta pesquisa trata das *expectativas* dos estudantes participantes do PEC-G, e definimos como categoria de análise o *valor do diploma, a distinção e o prestígio*.

Valor do diploma, distinção e prestígio

Verificamos nos questionários e entrevistas que a busca por uma formação internacional é vista pelos estudantes PEC-G da UFOP como uma possibilidade de ampliar suas oportunidades de crescimento profissional. De fato, como vimos no capítulo dois, a busca pela qualificação internacional é uma forma de promover uma "distinção" na formação dos estudantes que têm a oportunidade de sair dos seus países ante aqueles que não puderam fazê-lo (NOGUEIRA, AGUIAR e RAMOS, 2008). A maioria dos estudantes disseram no questionário que não têm certeza se a formação no exterior lhes garantirá melhores oportunidades de empregos, mas nas entrevistas algumas falas parecem afirmar o contrário.

Um outro dado encontrado aponta que a obtenção de um diploma de ensino superior é algo que estes estudantes consideram muito importante para a carreira profissional que pretendem seguir, o que também é destacado por Coulon (2008) e Bourdieu (1998), já que a certificação é uma demanda do próprio mercado de trabalho e uma forma de comprovar o conhecimento obtido em determinada área. O diploma é o Capital Cultural no estado institucionalizado (BOURDIEU, 1998).

Vejamos algumas falas de Paula, Caók e Tupac sobre a obtenção do diploma:

É o meu maior sonho! Eu estou almejando para isso, o meu maior sonho é terminar e fazer a formatura, com 25 anos. (Paula, estudante de Cabo Verde)

Nossa é muito [importante]. Porque eu vou valorizar todo meu esforço, minha mãe... Eu me sentiria realizada! Minha família, minhas irmãs me verem formada, vai ser assim, muito tudo. (Caók, estudante de São Tomé e Príncipe)

[...] pelo meu contexto, eu acho que seria muito gratificante, como se fosse um sonho cumprido. Eu ter conseguido me formar fora e tudo que isso envolve, né? Questões de se adaptar ao país que você está, se dar bem nas aulas, conseguir ser um bom aluno, se mostrar bem e tudo o que isso envolve, eu acho que uma formatura minha na UFOP, acho que ia ser meio que o meu auge (risos) (Tupac, estudante do Peru)

No relatos acima, fica claro que a formação internacional, além de ser um desejo pessoal, é sim uma forma de distinção, já que eles acreditam que poderão alcançar boas oportunidades no futuro e um maior reconhecimento no momento em que retornarem aos seus países, assim como apontaram as pesquisas de Gualda (2020), Lima e Feitosa (2017) e Gusmão (2011).

Nas transcrições a seguir, Tupac, Lima e Kojo, ressaltam a qualidade do curso que escolheram na UFOP e o fato de poder concluir o curso no exterior:

Ah, eu sinto que vou ter muito mais chances de obter um emprego pelo fato de ter estudado numa faculdade fora e pelo nível acadêmico da UFOP em si, Porque, por exemplo, se você olha o ranking das primeiras faculdades da América Latina, a UFOP está num nível alto, inclusive muito melhor que muitas faculdades do Brasil, então já desde esse ponto, já acho que teria um diferencial no meu currículo, que pode fazer a diferença na hora de ser contratado em algum trabalho. (Tupac, estudante do Peru)

Pelo fato da educação ser melhor, muito melhor fora... o mercado de trabalho abre as portas para as pessoas que estudaram fora. Então sempre tem algum reconhecimento maior. (Lima, estudante do Peru)

Quem forma no exterior tem, vamos dizer assim, em alguns casos, tem um status alto sim. (...) é um pouquinho alto o status, mas é devido a qualidade de ensino mesmo, que comparando o Brasil com Gana, tem uma diferença, entendeu? Em relação ao ensino, por exemplo, lá Farmácia infelizmente não tem muito essa parte prática. Por exemplo, as aulas práticas que a gente faz no laboratório, lá não tem muito, então, isso faz uma falta lá. (Kojo, estudante de Gana)

Foi perguntado aos entrevistados como era o sistema de ensino superior em seus países e se eles teriam condições de lá se graduarem. Todos responderam que seria possível, entretanto, a concorrência era bastante acirrada, em especial nos cursos de maior prestígio, como foi o caso de Amani, que queria se graduar em medicina, mas acabou cursando biologia enquanto não era selecionado para o curso

almejado. Caók iniciou o curso de Agronomia em São Tomé e Príncipe, um curso que também não era sua primeira opção. Já Kojo, ao não ser aprovado no curso de farmácia em Gana foi indicado para outro curso superior, pois, segundo ele, é feita uma análise do perfil dos estudantes e uma sugestão de cursos em que há vagas disponíveis. Somente no caso de Paula, o curso de medicina ainda não era oferecido em Cabo Verde, mas depois de já aprovada no Brasil soube que poderia cursá-lo no Congo, por exemplo, e também do início da oferta do curso em seu país. Lima e Tupac, que são peruanos, não chegaram sequer a fazer a prova de seleção para o ensino superior no país de origem, mas os cursos que escolheram são ofertados lá.

Assim como na pesquisa de Lima e Feitosa (2017) os estudantes entrevistados ressaltaram que a gratuidade do ensino superior no Brasil também foi um diferencial, e a pesquisa de Cabral (2015) constatou que em alguns países africanos as taxas e mensalidades são altas, o que coloca a formação no exterior como uma possibilidade, em especial quando há a oferta de bolsas de auxílio financeiro, como é o caso da bolsa PROMISAES, por exemplo.

Tratando das perspectivas futuras, os estudantes não parecem ter muita certeza do que irão fazer após a conclusão do curso, mas é interessante destacar que em algumas entrevistas o plano inicial era se graduarem no Brasil e depois retornarem aos seus países, mas esses planos acabam mudando à medida que os estudantes se envolvem com a instituição e com os cursos que escolheram. A maioria dos estudantes participantes da pesquisa demonstram o desejo de continuar estudando.

Tinha plano de chegar aqui, terminar minha graduação e assim que terminar voltar. Mas já inserida aqui, veio vários projetos de pesquisa. Hoje em dia já penso em fazer mestrado antes de voltar, eu penso em sair daqui mestre. É uma meta que eu coloquei na minha cabeça, que eu gostaria de cumprir, mas eu não cheguei aqui com esse objetivo. Cheguei aqui e queria apenas terminar minha graduação (...) A minha mente chegou aqui desse jeito, e depois de eu saber de várias pesquisas e projetos que a UFOP disponibiliza, do mestrado, depois de participar de auditoria lá na UFOP no auditório com pessoas fazendo mestrado, dando palestras para gente, eu falei assim, "eu quero fazer mestrado aqui na UFOP. Eu pensei muito nisso e de vez em quando até pensei em fazer uma iniciação já para meu próprio mestrado. Estava até conversando isso com Pedro*, ele me aconselhou a falar isso quando eu chegar mais na frente, com meu orientador, fazer um projeto já vinculado com mestrado. Mas assim, esse foi um ponto positivo que a minha perspectiva mudou, e porque eu nunca pensei em fazer mestrado na vida, isso de fazer mestrado eu adquiri aqui. (Caók, São Tomé e Príncipe)

Eu vim com uma ideia, e vi que tem muito mais ideias, que tem muito mais opções para fazer e que não necessariamente o que eu pensei vai ser o que vai acontecer. Posso simplesmente me formar e sei lá... fazer algum mestrado pelo PEC... é, PEC-G de pós graduação, não sei como que chama... Mas enfim, eu vi que tenho muitas mais possibilidades do que eu pensei que eu tinha. (Tupac, estudante do Peru)

E de início eu gostaria de talvez trabalhar um pouco na área, mas assim, não sei como que vai ser... Existe outras opções, existe mestrado, mas de início eu gostaria de trabalhar um pouco, para ganhar experiência também. Principalmente no ramo industrial, que... eu fiz meu estagio, inclusive, no ramo industrial e gostei muito do setor. Eu fiz meu estagio no setor de qualidade e foi um setor que me marcou muito, então, quem sabe talvez o próximo passo seria isso mesmo, talvez trabalhar um pouco no setor industrial, né? (Kojo, estudante de Gana)

Já Amani disse que pretende buscar uma oportunidade no Brasil ou em outro país, pois desde 2016 Camarões passa por uma crise sociopolítica e a sua família também o aconselha a não retornar. Entretanto, o estudante não pretende atuar na área de engenharia, pois diz não mais se identificar com o curso. Lima também não descarta a possibilidade de continuar no Brasil para trabalho ou estudo em uma área específica do seu curso. Paula pretende se especializar em cirurgia e retornar para Cabo Verde, pois acredita que tem muito o que contribuir com seu país, atendendo ao que dispõe a normativa do PEC-G.

A pandemia do coronavírus

A pandemia do coronavírus atravessou o planejamento inicial desta pesquisa, causando a mudança na metodologia e nos fazendo incluir na entrevista também perguntas sobre esta temática, já que o momento vivenciado por todos era (e até o presente momento ainda é) bastante peculiar. Assim, adicionamos perguntas sobre como os estudantes, que ingressaram até 2019, vivenciaram as incertezas causadas por este momento de crise sanitária global e como reagiram a tal situação. Seguem a seguir os relatos:

É, foi horrível mesmo, sabe? Essa pandemia, eu falo que fez a gente refletir muito porque realmente... quando começou, no início, eu falei “nossa, eu gostaria de estar em casa junto com meus pais” e foi horrível para nós, por estar longe também. Então foi um momento muito difícil, para ser sincero. Muito difícil! Porque já estava planejando, estar em dezembro, tudo pronto, aí chega essa notícia. E foi muito complexo para mim mesmo... Eu lembro, que eu ligava para os meus pais, para ver como que estava lá, e eles também super preocupados com os casos do

Brasil, que estavam aumentando bruscamente. Eles lá preocupados e eu preocupado, imagina, era complexo esse cenário. Mas assim, uma coisa que eu falava para eles, era para eles tomarem cuidado, passar álcool gel, usar máscara, eu fazia o mesmo aqui, para evitar que ninguém pegue o vírus e tudo mais, mas que foi fácil, não foi, né? (Kojo, estudante de Gana).

Eu senti sozinha no mundo, porque assim, eu sou do grupo de risco, então a minha família ficou toda preocupada. No começo eu fiquei só em casa, mas eu tive necessidade de sair fora e eu saía com o pé na frente e o outro atrás, eu ficava sempre com essa insegurança. Eu cuidava muitas vezes com exagero, mas tinha que cuidar, né? Eu ficava com medo, de acontecer alguma coisa. Mesmo sabendo que tinham duas pessoas lá que eu confiava e que podiam estar à disposição, mas eu ficava com essa insegurança enquanto não estava perto da minha família. (Paula, estudante de Cabo Verde).

Kojo ainda não decidiu o que vai fazer, pois acabou de concluir o curso e precisa buscar seu diploma em Gana, pois como prevê a normativa do PEC-G, a certificação dos estudantes é entregue apenas em seus países de origem. Lima e Paula regressaram aos seus países assim que possível, e disseram que pretendem retornar ao Brasil apenas quando as aulas presenciais voltarem a acontecer. Tupac também pretende regressar para o Peru:

Agora que eu vou fazer minha renovação da minha carteira de estrangeiro, vou voltar pro meu país, se tudo der certo. Mas obviamente, eu vou retornar ao Brasil assim que tiver alguma notícia das aulas presenciais. Mas sim, eu tenho a intenção de voltar para lá. (Tupac, estudante do Peru)

Caók gostaria de voltar, mas, pensando a respeito dos prós e contras, acabou desistindo:

Então, eu pensei nessa pandemia em voltar... muito... nossa eu pensei... mas eu percebi que voltar também não era a solução, e percebi isso e fui vendo que não vou conseguir ajudar em quase nada se voltar e não é essa a solução, vai dificultar ainda mais. Então, eu optei por fazer atendimento psicológico e mandar mensagem para minha mãe sempre que ela tiver online, deixar uma mensagem para ela para ela poder ver. (Caók, estudante de São Tomé e Príncipe)

No caso de Amani, que como já foi dito, não tem o interesse de voltar para Camarões, o ano de 2020 é visto como mais um ano longe de sua família, embora seja um ano mais difícil. O estudante não voltou ao seu país desde que chegou ao Brasil há cerca de sete anos.

É... esse ano de coronavírus foi só mais um ano, sabe, sem voltar. Mas só que um pouco mais apertado, porque tem que ficar em confinamento, esse negócio e tal...

Então, a vivência que a gente tinha antes não é mais... para você se distrair, outros problemas... (Amani, estudante de Camarões)

Assim, todos os estudantes ressaltaram a importância da rede de apoio já construída anteriormente como suporte durante os meses de isolamento social, mesmo que esse contato acontecesse através de mensagens, vídeo chamadas ou ligações. Apesar do sentimento de insegurança, medo e ansiedade causado pela pandemia, e da preocupação com os familiares que estão longe (ou estavam, já que alguns retornaram para casa), nenhum dos estudantes pensou em desistir do curso no Brasil. Os que foram para casa pretendem retornar ao Brasil assim que as aulas presenciais forem retomadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PEC-G é a política de internacionalização da educação superior mais antiga do Brasil, que oferta centenas de vagas em instituições de ensino de todo o país de forma gratuita. O Governo Federal oferece ainda suporte financeiro aos estudantes por meio de auxílios do MEC e das próprias universidades públicas. Este Programa prioriza estudante oriundos de diversos países do hemisfério sul, que partem de suas residências em busca do diploma de ensino superior no Brasil. Estes estudantes, de diferentes classes sociais, trazem em sua bagagem o desejo de entrar em contato com outras culturas e também de se qualificarem em instituições estrangeiras que possibilitem também uma distinção em suas formações e ampliem suas oportunidades profissionais.

Esta dissertação trouxe um pouco da história de seis jovens participantes do PEC-G, sendo quatro homens e duas mulheres, provenientes de países africanos e sul americano, que deixaram suas famílias com cerca de vinte anos de idade e vieram para as cidades de Ouro Preto, Mariana e João Monlevade, cursar a graduação na UFOP, sem muitas informações sobre o que iriam encontrar.

A proposta inicial da pesquisa foi movida por uma pergunta central: Quais são as vivências dos estudantes participantes do PEC-G na UFOP no seu processo de adaptação à vida universitária?, e a partir dela foram traçados os seguintes objetivos: analisar as vivências dos estudantes PEC-G na instituição; investigar a trajetória escolar, compreender o processo de adaptação e afiliação, e as expectativas profissionais futuras destes jovens, temáticas estas que ao longo dos capítulos buscamos nos aprofundar.

Introduzimos a discussão propondo um levantamento histórico do PEC-G à nível nacional, o que nos levou também à discussão sobre a internacionalização da educação (KNIGHT, 2003; MOROSINI, 2006; MACEDO e GOMIDES, 2020). Em seguida, foi feito um levantamento das informações sobre o Programa na UFOP, desde o seu início em 1971, e um perfil geral dos estudantes PEC-G que passaram pela instituição nos últimos 50 anos.

Ao longo da pesquisa bibliográfica e documental observamos que apesar do PEC-G ser o maior e mais antigo Programa de mobilidade internacional ofertado pelo governo federal, as trajetórias escolares de estudantes estrangeiros que vem

para o Brasil se graduar são pouco estudadas. As pesquisas que encontramos, que tratam do PEC-G, mostraram que o foco principal tem sido na experiência dos estudantes já no Brasil e não tanto nas trajetórias que os trouxeram até aqui (DESIDÉRIO, 2006; ANDRADE e TEIXEIRA, 2009; GUSMÃO, 2011; BARRETO, 2012; SIVA e MORAIS, 2012; MACEDO e BARROSO, 2010; LIMA e FEITOSA, 2017; GUALDA, 2020).

Dessa forma, buscamos em autores que tratam das trajetórias e longevidade escolar a sustentação teórico-metodológica para as discussões ora propostas (SETTON, 1999, VIANA, 2000; PORTES, 2006; ZAGO, 2008; PIOTTO, 2008; NOGUEIRA e FORTES; 2004; MASSI, MUZZETI e SUFICIER, 2017; OLIVEIRA e NOGUEIRA, 2019).

A construção e utilização do questionário de pesquisa nos permitiu mapear informações sobre os estudantes matriculados na UFOP no ano de 2020 e nos forneceu elementos para elaborar o roteiro das entrevistas individuais. As entrevistas, por sua vez, trouxeram para este trabalho uma riqueza de detalhes sobre as histórias destes seis estudantes antes e durante a permanência no Brasil. Ao definir os critérios de inclusão / exclusão da pesquisa, optamos por excluir os ingressantes do ano de 2020, pois a pandemia do coronavírus modificou o que poderíamos chamar de um período letivo regular. A partir dos objetivos da pesquisa, definimos três eixos principais: trajetória escolar; afiliação e vivências na universidade, e expectativas profissionais futuras, que nos auxiliaram na pesquisa de campo.

Pudemos constatar a partir da pesquisa, que a mobilização escolar familiar, as disposições individuais, a influência exercida por professores e escolas e o capital social foram benéficas nas trajetórias escolares destes estudantes. Ao analisar o percurso dos seis entrevistados é inegável que as categorias anteriormente mencionadas tem um peso no caminho traçado até o ensino superior, até porque, três deles chegaram a ser aprovados em cursos de graduação em seus respectivos países, e os outros três sequer tentaram a seleção em seus países, concluindo o ensino médio e buscando a formação internacional. Assim, observamos que o fator determinante para que trajetórias continuassem no Brasil está no capital social. Os editais do PEC-G são públicos, estão disponíveis na *internet*, nas embaixadas e consulados, mas nesta pesquisa observamos que é o contato com egressos do Programa ou pessoas que tinham conhecimento sobre ele que fizeram a diferença na escolha pela mobilidade internacional destes estudantes.

Ao tratar do processo de afiliação e vivências na universidade, nossas principais referências foram Bourdieu (1998), Portes (2006) e Coulon (2008), e percebemos que em muitos pontos a vivência dos estudantes na UFOP ratifica dados encontrados em pesquisas realizadas com estudantes PEC-G de outras IES do Brasil, que concentram maior número de publicações sobre o tema e que também abordaram as impressões sobre o Brasil; o racismo; as dificuldades financeiras; a sociabilidade; e a adaptação ao meio universitário (PEDRO, 2000; DESIDÉRIO, 2006; ANDRADE e TEIXEIRA, 2009; GUSMÃO, 2011; BARRETO, 2012, BIZON, 2013; CABRAL, 2015; OKAWATI, 2015; LIMA e FEITOSA, 2018; SILVA e MANÉ, 2018; GUALDA 2020).

Na fala dos estudantes há relatos de dificuldades no momento da chegada, porém, as entrevistas mostraram que, aos poucos, eles se sentiram amparados e acolhidos por colegas, professores, servidores, e também pela comunidade externa à instituição. Esse acolhimento inicial auxiliou os estudantes a se situarem na cidade, nas moradias estudantis e no ambiente universitário, abrindo caminho para a adaptação e, finalmente, para que pudesse ocorrer a afiliação institucional. Entretanto, um dado que não aparece em outras pesquisas diz respeito à percepção dos estudantes que tiveram a oportunidade de residir em cidades maiores e que relataram ter sentido diferenças com relação à receptividade e acolhimento no interior de Minas Gerais, onde estão localizados os *campi* da UFOP.

Vimos que os relacionamentos que estabelecem no ambiente universitário ajudam os estudantes a compreenderem as "regras do jogo", ou seja, as estratégias a serem adotadas para um melhor aproveitamento daquilo que a universidade pode lhes oferecer, seja no formato de serviços, bolsas de auxílio financeiro, programas de pesquisa, atividades culturais, dentre outros. Assim, podemos novamente destacar o quanto o capital social se apresenta como determinante, não só na escolha pela mobilidade internacional, mas também nos processos de adaptação e permanência, visto que, as redes de relacionamentos construídas pelos estudantes impactam de forma positiva em diversos aspectos das suas vivências universitárias.

Nesse sentido, constatamos que favorecer esta interação entre os estudantes é fundamental para um melhor processo de adaptação à universidade, além de auxiliar na promoção da "internacionalização em casa" (GONÇALVES, 2009 *apud* MACEDO e GOMIDES, 2020, p.272) dos brasileiros que com eles convivem. A pergunta que nos fazemos é se assim como os estudantes do PEC-G dizem se

sentir mais brasileiros, essa interação atualmente tem nos tornado também mais guineenses, cabo-verdianos ou peruanos, por exemplo, valorizando os aprendizados que podemos acessar a partir da cooperação Sul-Sul. É importante que a vertente cultural que o Programa busca alcançar esteja presente também nas ações de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas pelas instituições de ensino e em seus currículos para que efetivamente ocorra esta troca.

Sabendo que o contato direto ou indireto com egressos do programa foi importante na decisão dos estudantes de virem para o Brasil, a universidade que tem interesse em promover a "internacionalização em casa", recebendo cada vez mais alunos PEC-G, deve buscar garantir que os estudantes tenham nela uma ótima experiência de intercâmbio, para que no futuro seus ex-alunos também incentivem que irmãos, amigos, filhos e conhecidos escolham cursos nas cidades onde esta se localiza, aumentando as chances de receber mais estudantes pelo Programa.

Participaram desta pesquisa estudantes de diferentes classes sociais e foi possível notar que mesmo as famílias que possuíam melhor situação socioeconômica, antes da vinda do estudante para o Brasil, passaram por crises e mudanças que dificultaram o envio dos recursos financeiros acordados no ato de inscrição no Programa. Vale ressaltar que PEC-G atende a estudantes de países em desenvolvimento, tendo alguns deles passado pelo processo de independência há pouco mais de 60 anos, e cujas características sociais, políticas e econômicas estão em constante mudança. Este contexto não pode ser desprezado em um horizonte de cinco, seis ou sete anos em que estes jovens precisarão se manter no Brasil para concluir a graduação. Assim, o PROMISAES e os programas de assistência estudantil ofertados pela própria universidade se mostraram importantes para a permanência dos estudantes no Brasil.

Os relatos dos jovens entrevistados nos mostraram aspectos de suas vivências que nos trouxeram boas surpresas e revelaram a importância da solidariedade e da rede de apoio antes e depois do ingresso na universidade. Porém, em outros momentos as falas dos estudantes causam indignação. Foram marcantes os depoimentos sobre os atos de racismo dos quais foram vítimas. É importante ressaltar que ao longo do texto o racismo é abordado de forma sucinta, mas o conteúdo das falas dos estudantes, da qual destacamos apenas alguns trechos, e o fato de compreendê-lo como algo estrutural na sociedade brasileira, mostra que é

necessário não só o combate, mas a condução de estudos mais aprofundados sobre o tema, que apareceu com frequência também em outras pesquisas.

O valor do diploma (BOURDIEU, 1998) é algo inquestionável para eles, mas os planos e expectativas para o futuro parecem estar sempre em (re)construção. Se chegam com a ideia inicial de fazer o curso e retornar para seus países de origem, aos poucos vão incluindo outras possibilidades, como continuar estudando pelo PEC-PG, trabalhar no Brasil, migrar para outros países, e até mesmo, não mais voltar para seus países de origem. Neste ponto é importante destacar que o acordo bilateral prevê que os estudantes retornem e contribuam com seus países de origem, mas nesta pesquisa apenas as mulheres entrevistadas mencionaram tal desejo de forma mais convicta, os homens parecem estar mais abertos à continuar seus percursos onde surgirem melhores oportunidades.

As vivências dos estudantes PEC-G na UFOP foram o ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa e este é o primeiro estudo mais sistematizado e aprofundado sobre o Programa na instituição, desde a sua implementação. Ele abre o campo de pesquisas sobre o PEC-G na UFOP e fornece um primeiro levantamento para que outras pesquisas com enfoques diversos sejam realizadas.

Um ponto que merece destaque diz respeito às publicações futuras sobre o PEC-G na UFOP, pois, a exemplo do que ocorre em outras IFES do Brasil, onde encontramos pesquisas conduzidas por estudantes PEC-G, como no caso de Pedro (2000); Cabral (2015) Okawatti (2015) e Silva e Mané (2018), é importante que os próprios sujeitos, que são o público alvo do Programa, criem narrativas sobre as suas vivências e percepções. Além disso, é necessário que ocorram pesquisas e iniciativas que venham das equipes que lidam diretamente com o PEC-G nas IES, como foi feito no estudo conduzido por Gualda (2020), de forma que haja um acompanhamento e avaliação do Programa internamente e uma devolutiva ao MRE e o MEC sobre mudanças ou ajustes que podem ser feitos no Programa de forma a melhor atender ao público alvo, algo que também foi proposto por Cabral (2015).

Foi possível notar ainda, através da revisão de literatura, que de forma geral há mais pesquisas sobre os estudantes africanos, talvez pelo fato de eles serem maioria no Programa, mas é interessante pesquisar também as vivências dos estudantes latino americanos. Um outro recorte possível, diz respeito à questão do gênero, ou seja, aprofundar na migração de mulheres que buscam no PEC-G sua formação internacional.

Por fim, se refletirmos sobre o quanto as relações interpessoais e o contato com colegas e servidores da UFOP facilitaram o momento da chegada e adaptação dos estudantes que participaram da nossa pesquisa, e o quanto essa rede de apoio já construída foi importante para enfrentar o isolamento social e as dificuldades emocionais, financeiras e materiais causadas pela pandemia do coronavírus, caberia uma investigação futura sobre como os ingressantes no ano de 2020 vivenciaram (e até o momento ainda estão vivenciando) tal situação, algo que não foi contemplado por esta pesquisa.

6. REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda N. **O Perigo da História Única**. Ed. 1, São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALENCAR-RODRIGUES, Roberta de; STREY, Marlene N.; ESPINOSA, Leonor C. Marcas de gênero nas migrações internacionais de mulheres. **Psicologia & Sociedade**. vol.21, n.3, Florianópolis, set/dez. 2009.

ALMEIDA, Sílvio L. de; **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. 2ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

AMARAL, Joana de B.; MENEGHEL, Stela M. **Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G): Um programa da década de 1960 para uma política educacional**. Grupo de Trabalho 11 - Política de Educação Superior. 37a Reunião Nacional da ANPed - Universidade Federal de Santa Catarina : Florianópolis, 2015.

ANDIFES, Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **IV Pesquisa do perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Uberlândia, 2016.

ANDIFES, Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **V Pesquisa do perfil Socioeconômico e Cultural dos (das) Graduandos (as) de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Brasília, 2019.

ANDRADE, Ana Maria J.; TEIXEIRA, Marco Antônio P. Adaptação de estudantes internacionais à universidade: Um estudo com alunos de um programa convênio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 10(1), p.33-44, 2009.

BARROS, Deolindo de., NOGUEIRA, Sílvia G.. Cooperação internacional Brasil / Africa: Do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). **Revista de Estudos Internacionais**, Vol. 6, 2015. p.117-133.

BARRETO, Maria Aparecida S. C. A experiência dos estudantes africanos das comunidades dos países de língua portuguesa (CPLP) na universidade: encontros e desencontros. In: **Relações Etnico-Raciais, Educação e Produção do Conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped**. VALENTIM, Silvani, PINHO, Vilma, GOMES, Nilma (orgs.). Nandyala: Belo Horizonte, 2012, 296 o.

BELLA, Gabi D.; CHRIST, G. **"Quando cheguei ao Brasil, descobri o que era ser negra": como africanos veem o preconceito no Brasil: imigrantes falam a BBC**

sobre o contato com a discriminação e a descoberta tardia de identidade racial. BBC,. 20/11/2016. Disponível em:
<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/11/quando-cheguei-descobri-o-que-era-ser-negra-como-africanos-veem-o-preconceito-no-brasil.html> . Acesso em 20/01/2021.

BIZON, Ana Cecília C.. **Narrando o Exame Celpe-Bras e o Convênio PEC-G: a construção de territorialidade em tempos de internacionalização.** 2013. 415 f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, São Paulo, 2013.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de Educação.** NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.). Escritos de Educação, Petrópolis: Vozes, 1998, 251 p.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: **Escritos de Educação.** NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.). Escritos de Educação, Petrópolis: Vozes, 1998, 251 p.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: **Escritos de Educação.** NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.). Escritos de Educação, Petrópolis: Vozes, 1998, 251 p.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: Escritos de Educação. NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.). Petrópolis: Vozes, 1998, 251 p.

BRANDÃO, Zaia. **Conversas com Pós-Graduandos.** Tomo v.1. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2010.

BRASIL. **Decreto Nº 55.613, de 20 de janeiro de 1965. Torna obrigatório o registro de estudantes estrangeiros beneficiários de Convênios Culturais (estudantes-convênios) e dá outras providências.** Brasília, 1965.

BRASIL, **Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.** Brasília, 2010. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm> . Acesso em 25 de janeiro de 2021.

BRASIL, **Decreto Nº 4.875 de 11 de novembro de 2003. Institui o "Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior", no âmbito do Ministério da Educação.** Brasília, 2003. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Promisaes/decreto4875.pdf>>. Acesso em 12/03/2020.

BRASIL. **Decreto Nº 7.948, de 12 de março de 2013. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G.** Diário Oficial da União. Brasília, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 - 2014.** Secretaria de Educação Superior SESu. 2014. Disponível

em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192 . Acesso em 22/06/2020.

BRASIL, Divisão de Temas Educacionais Educacionais (DELP). **Histórico do Programa PEC-G**. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>>. Acesso em 16 de fevereiro de 2020.

BRASIL, Divisão de Temas Educacionais (DELP). **Processo Seletivo 2020: Inscrições**. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/processo_seletivo/inscricoes/2019.php>. Acesso em 16 de abril de 2020.

BRASIL, **Edital de Convocação Nº 34 de 30 de maio de 2019 - Processo seletivo 2020 para ingresso no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G**. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/2020/Edital_PEC-G_2020.pdf . Acesso em 17 de abril de 2020.

BRASIL, **Portaria n. 745, de 5 de junho de 2012. Estabelece diretrizes para execução do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10931-portariadoPROMISAES2012&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 12/03/2020.

BRASIL, **Decreto n. 4.875, de 11 de novembro de 2003. Institui o "Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior" no âmbito do Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Promisaes/decreto4875.pdf>. Acesso em 22/02/21.

BRASIL, **Programa Ciência sem Fronteiras**. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em 05/10/2020.

BRASIL, **Manual do Programa Estudante Convênio Graduação - PEC-G**, Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualpec-g.pdf>> Acesso em 21 de julho de 2019.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores. **A Educação na Política Externa Brasileira**. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEB.php>> Acesso em 29 de abril de 2020.

BRASIL, **Portaria nº 220, de 20 de março de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/Bolsas/Portaria_200-2012-ATUAL.pdf> Acesso em 22 de abril de 2020.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre efeito-escola e efeito-professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.38, dez / 2003.

CABRAL, Frederico M. A., **Os estudantes africanos nas instituições de ensino superior brasileiras: O Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G)**. 2015. 216 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), 2008, 278 p.

CULTNE, Acervo. **Cultne Doc - O negro e a Publicidade - Lélia Gonzalez (1988)**. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fMWQTtq_2Bk> . Acesso em 21 de janeiro de 2021.

CUNHA, Maria A. A.; ALVES, Maria T. G. “A sorte sorriu pra mim”: sorte ou estratégia de evitamento da escola pública ‘comum’? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v.34, n.67. p.199-214, jan/fev. 2018.

DESIDÉRIO, E. J. **Migração internacional com fins de estudo: o caso dos africanos do Programa Estudante-Convênio de Graduação em três Universidades públicas no Rio de Janeiro**. 2006. 220f. Dissertação de Mestrado (Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais) Escola Nacional de Ciências Estatísticas, IBGE, 220p. Rio de Janeiro, 2006.

DIOGO, Ana M., Do desenvolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências. **Revista Luso-Brasileira de Sociologia da Educação**, Rio de Janeiro: PUC-Rio, Edição especial, p.166-188, 2012.

GUALDA, Ricardo. Living on the edge of African dreams: nem identities for African and African diaspora Caribbean students in Brazil / Vivendo na fronteira dos sonhos africanos: novas identidades para estudantes africanos e caribenhos da diáspora afro-caribenha no Brasil. **Rev. Estud. Ling.**; Belo Horizonte, v.28, n.1, p. 507-534, 2020.

GUSMÃO, N. M. M. “Na terra do Outro”: presença e invisibilidade de estudantes africanos no Brasil, hoje. **Dimensões**, v.26, p. 191-204, 2011.

IPEA. **Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional: levantamento 2014-2016** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Agência Brasileira de Cooperação - Brasília: IPEA: ABC, 2018.

JANSEN, C. J. Some sociological aspects of migration. In: **Migration**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 60-73, 1969.

KNIGHT, Jane. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, No. 33, pp. 2-3. 2003.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais e disposições: Para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, problemas e práticas**, n.49, 2005, pp.11-42.

LEAL, Fernanda G., MORAES, Mário Cesar B.; Política externa brasileira, cooperação sul-sul e educação superior: o caso do Programa Estudante-Convênio de Graduação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.39, n.143, p.343-359, abr-jun, 2018.

LIMA, L.S., FEITOSA, G.G. Sair da África para estudar no Brasil: fluxos em discussão. *Psicologia & Sociedade*. Belo Horizonte, v. 29, e162231, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822017000100232&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 Set. 2018.

MACEDO, Maria do Socorro A. N.; BARROSO, Nuno P. Práticas de letramento acadêmico de estudantes convênio-graduação: uma análise das relações entre língua e identidade. **Rev. Bras. Est. Pedagog.**, Brasília, v.91, n.229, p. 604-621, set / dez. 2010.

MACEDO, Maria do Socorro A. N.; GOMIDES, Paula A. D. O PEC-G e a Internacionalização da Universidade. **Debates em Educação**. V.12, n.2. p.271-291. Maceió, 2020.

MASSI, Luciana.; MUZZETI, Luci R.; SUFICIER, Darbi M. A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1854-1873, jul-set/2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10364>>.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. **Ciênc. Saúde coletiva**. 2014, vol.19, n.4, p.1103 - 1112.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior - Conceitos e práticas. **Educar**, n.28, p. 107 - 124, Curitiba: Editora UFPR, 2006.

MOTTA, Rodrigo P. S.. Universidades e cultura na ditadura militar brasileira. **Estudios del ISHIR**, v.20, p.92-106, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Inclusão Social, um debate necessário**. UFMG, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>

NOGUEIRA, Claudio M. M., NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**. vol.23, n.78, Campinas, 2002.

NOGUEIRA, Cláudio M.M., RESENDE, Tânia de F., VIANA, Maria José B. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v.20, n.62, jul-set. 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice; AGUIAR, Andrea M. S.; RAMOS, Viviane C. C. Fronteiras desafiadas: A internacionalização das experiências escolares. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.29, n.103, p.355-376, mai/ago. 2008.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; FORTES, Maria de Fátima. A Importância dos Estudos sobre Trajetórias Escolares na Sociologia da Educação Contemporânea. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 57-74, 2004. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1339/910>>. Acesso em: 09/05/2020.

NOGUEIRA, Maria Alice. Viagens de estudo ao exterior: as experiências de filhos de empresários. In: Almeida, A.M.F. et al. (Org.). **Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: UNICAMP, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. Uma dose de Europa e Estados Unidos para cada filho: estratégias familiares de internacionalização dos estudos. **Proposições**, Campinas, v.9, n.25, p.113-131, mar.1998.

OLIVEIRA, Anandra S. R. de.; NOGUEIRA, Marlice de O.; Longevidade escolar em alunos de camadas populares: fatores explicativos do fenômeno em estudos brasileiros. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, MG. v.10, p.1-15, dez. 2019.

OKAWATI, Juliana A. A.; **Estudantes africanos na UFSC: (Des) encantos extramuros na jornada acadêmica**. 2015, 124 f. Dissertação de mestrado (Antropologia Social), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PEDRO, Verônica T.; **Identidades traduzidas num mundo globalizado: os estudantes africanos em Florianópolis**. 2000. 145 f. Dissertação de mestrado (Antropologia Social), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

PEIXOTO, J. As Teorias Explicativas das Migrações: Teorias Micro e Macro-Sociológicas, n.11. Lisboa: **Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações Instituto Superior de Economia e Gestão Universidade Técnica de Lisboa**. 2004. Disponível em: <https://socius.rc.iseq.ulisboa.pt/publicacoes/wp/wp200411.pdf>

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

ONU, Organização das Nações UNIDAS, **Human Development Report 2016** - United Nations Development Programme. Disponível em <<https://www.undp.org/content/dam/brazil/docs/RelatoriosDesenvolvimento/undp-br-2016-human-development-report-2017.pdf>> Acesso em 11/03/2020.

PIOTTO, Débora C. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.135, p. 701-727, set/dez. 2008.

PORTES, Écio Antonio. Algumas dimensões culturais na trajetória de estudantes pobre no ensino superior público: o caso da UFMG. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.87, n.216, p. 220-235, maio/agosto, 2006.

RIZZI, Kamilla R.. Relações Brasil-PALOP: 40 anos de cooperação para o desenvolvimento no Atlântico Sul (1974/75 - 2015). **Revista Brasileira de Estudos Africanos**. v.1, n.1, jan/jun. 2016 / p. 143-167

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSÁRIO, Pedro Sales Luís; NÚÑEZ, José Carlos; GONZÁLEZ-PIENDA; Júlio. **Comprometer-se com o estudar na universidade: cartas do Gervásio ao seu umbigo**. Portugal: Almedina, 2006.

SANTOS, Paula Aparecida D. G. Castro. **Letramento Acadêmico e Estratégias de Estudantes Estrangeiros na UFSJ**. 239 f. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Socioeducativos e Práticas Escolares), Universidade Federal de São João del Rei, UFSJ, São João del Rei, 2019.

SETTON, Maria G. J. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v.80, n.196, p. 451-471, set/dez. 1999.

SILVA, Mayara R. M.; MANÉ, Mussu, B. M. **O Programa Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G na UFSC: Uma avaliação da identidade social dos estudantes estrangeiros africanos**. 2018.75f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Centro de Ciências em Administração, CAD, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/194338/TCC%20Mussu%20e%20Mayara.pdf?sequence=1>> Acesso em 20 de janeiro de 2021.

SILVA, Wanessa de A.; MARI, Cezar L. de. Internacionalização da Educação Superior: História e Tendências Atuais. **Rev. Políticas Públicas e Segurança Social**.v.1, n.1, p.63-53, América do Sul, 2017.

SILVA, K. MORAIS, S.S. Tendências e tensões de sociabilidade de estudantes dos Palop em duas universidades brasileiras. **Pro-posições**. Campinas, v. 23, n. 1 (67), p.163-182. 2012.

UFOP, Universidade Federal de Ouro Preto. Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação da UFOP**. Ouro Preto, 2010. Disponível em: https://www.prace.ufop.br/sites/default/files/perfil_socioeconomico_e_cultural_dos_estudantes_de_graduacao_da_ufop_-_2010.pdf. Acesso em 20/07/2020.

UFOP, Universidade Federal de Ouro Preto. Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação da UFOP: estudo comparativo 2013-2016**. Ouro Preto, 2019. Disponível em: https://prace.ufop.br/sites/default/files/comparativo_perfil_ingressante_2013-2016_versao_definitiva_3.pdf. Acesso em 20/07/2020.

UFOP, Universidade Federal de Ouro Preto. Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação da UFOP [recurso eletrônico]: ingressantes na Graduação 2017-1**.Ouro Preto, 2018. Disponível em:

https://www.prace.ufop.br/sites/default/files/perfil_socioeconomico_e_cultural_dos_estudantes_ufop_-_vol_01.pdf . Acesso em 05/08/2020.

UFOP. **Portaria PRACE n.013 de 22 DE MAIO DE 2015** - Disponível em: <http://www.prace.ufop.br>. Acesso em 27/04/ 2020.

UFOP. **Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis - PRACE** - Disponível em: <http://www.prace.ufop.br>. Acesso em 27 de abril de 2020.

UFOP. **RESOLUÇÃO CUNI No 1.380 Ouro Preto, 26 de abril de 2012** - Disponível em: <http://www.prace.ufop.br>. Acesso em 27 de abril de 2020.

UNESCO. **Inbound internationally mobile students by region of origin** – Disponível em: <http://data.uis.unesco.org>. Acessado em 24 de maio de 2020a.

UNESCO. **Global Flow of Tertiary-Level Students**. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>. Acessado em 24 de maio de 2020b.

VIANA, Maria J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In.: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas média e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.46-60.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 32, p. 226-237. maio/ago. 2006.